



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

CENTRO DE ESTUDOS AVANÇADOS MULTIDISCIPLINARES - CEAM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA

“DO LADO DE FORA”: TRAJETÓRIAS DE VIDA DE JOVENS QUE
CUMPRIRAM A MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE LIBERDADE ASSISTIDA EM
SAMAMBAIA-DF

FERNANDA MAC-GINITY MORAES REGO

BRASÍLIA

2020

FERNANDA MAC-GINITY MORAES REGO

“DO LADO DE FORA”: TRAJETÓRIAS DE VIDA DE JOVENS QUE
CUMPRIRAM A MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE LIBERDADE ASSISTIDA EM
SAMAMBAIA-DF

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Direitos Humanos e Cidadania.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nair Heloísa Bicalho de Sousa

Brasília

2020

FERNANDA MAC-GINITY MORAES REGO

“DO LADO DE FORA”: TRAJETÓRIAS DE VIDA DE JOVENS QUE
CUMPRIRAM A MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE LIBERDADE ASSISTIDA EM
SAMAMBAIA-DF

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Direitos Humanos e
Cidadania da Universidade de Brasília
como requisito parcial à obtenção do
título de Mestra em Direitos Humanos e
Cidadania.

Banca examinadora

Prof.^a Dr.^a Nair Heloísa Bicalho de Sousa
Orientadora — Universidade de Brasília (UnB)

Prof.^a Dr.^a Sinara Pollom Zardo
Examinadora Interna — UnB

Prof.^a Dr.^a Cynthia Bisinoto Evangelista de Oliveira
Examinadora Externa — UnB

Prof.^a Dr.^a Lúcia Helena Cavazin Zabotto Pulino
Examinadora Interna — UnB

*À minha bisavó Clodomira, que faleceu no início do meu mestrado.
Ao meu avô Breno, que faleceu no meio do meu mestrado.
Aos mais de 150.000 brasileiros que faleceram de Covid-19, já na etapa final do meu
mestrado.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, especialmente minha mãe (Evelyn), meu pai (Fernando), meu irmão (Matheus) e minha avó (Sheila) por sempre acreditarem em mim e me apoiarem.

À Professora Nair Heloísa Bicalho de Sousa e a todo o departamento do PPGDH-UnB por permitirem a realização desta pesquisa.

Aos meus colegas da VII turma de mestrado do PPGDH por compartilharem ideias, angústias, ideais e sonhos.

A toda a equipe do Centro de Ensino Médio 304 de Samambaia, em especial a amiga Priscilla Madsen que teve participação fundamental nesse trabalho.

Aos jovens entrevistados que trouxeram uma nova visão da socioeducação para minha vida e a UAMA de Samambaia que sempre me auxiliou com as demandas que a pesquisa apresentava.

Às amigas de longa data Inara Bezerra e Winnie Pimentel, que sempre estiveram ao meu lado me encorajando.

Ao Shiryu, meu cachorro velho, que me acompanhou em boa parte do processo de escrita.

Por fim, um agradecimento especial a minha amada Renata D'Ávila, que acompanhou todas as etapas deste mestrado, não me deixando desistir quando o desânimo aparecia. Sem ela essa pesquisa não teria acontecido.

RESUMO

Este trabalho reflete sobre a medida socioeducativa de liberdade assistida, especificamente no Distrito Federal. Faz-se uma retrospectiva da legislação brasileira sobre os adolescentes que ainda não atingiram a maioridade penal e cometeram atos infracionais, desde o Código Criminal de 1830 ao Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990, para apresentar os avanços e retrocessos acerca do tema no país e mostrar a mentalidade vigente nos diferentes momentos. A mentalidade punivista, que existe no Brasil há muito tempo, mostra sua face nos recorrentes debates sobre a redução da maioridade penal no país. A educação tem papel preponderante nas medidas socioeducativas e esta dissertação busca entender como ela contribui para que o jovem que comete ato infracional torne-se um sujeito de direitos. Foram feitas entrevistas com jovens que já cumpriram a medida socioeducativa de liberdade assistida para conhecer a visão deles sobre a medida em si, a redução da maioridade penal, a educação e suas experiências de vida. Em meio à pandemia de Covid-19 que assolou o mundo no ano de 2020, faz-se necessário analisar como ela afetou a educação brasileira e qual foi o impacto no cumprimento da medida de liberdade assistida, o que foi feito através de entrevista com profissionais que trabalham no acompanhamento dos jovens. O resultado da pesquisa demonstrou que a educação tem papel fundamental na vida de jovens sob medida socioeducativa de liberdade assistida, não só por oferecer acesso à educação formal e à escolarização, mas também à socialização na escola e por permitir acesso ao mercado de trabalho. Este último tem sido instrumento de inserção do jovem na sociedade, de forma a possibilitar condições concretas de sobrevivência e, ao mesmo tempo, oferecer novas oportunidades para redirecionar seu projeto de vida.

Palavras-chaves: Socioeducação. Medida socioeducativa de liberdade assistida. Sujeito de direitos. Educação em direitos humanos. Educação.

ABSTRACT

This work is a reflection about the attended freedom partner-educative measure specifically in the Federal District of Brazil. A retrospective of the Brazilian law about individuals who have not achieved criminal majority is done starting in the 1830 Criminal Code until the 1990 Child and Adolescent Statute to present the advances and setbacks on the topic in Brazil and show the current mentality at different times. Punitivist mentality, that exists in the country for a long time, shows its face in recurring discussions about lowering the criminal majority in Brazil. Education has a preponderant role in partner-educative measures and this work try to understand how it contributes to the adolescents who committed infractional acts becomes a subject of rights. Interviews were made with adolescents who have already went thru the attended freedom partner-educative measure to get to know their opinion about the measure itself, reduction of criminal majority, education, and their life experiences. Amidst the Covid-19 pandemic that hit the whole world in the year of 2020 it is necessary to analyse how it affected Brazilian education and what was the impact on attended freedom partner-educative measure. This was done through an interview with professionals who assist these adolescents. The result of this work shows that education has a fundamental role in the life of adolescents in attended freedom partner-educative measure not only for providing access to formal education but also for providing socialization in school, helping the youngsters to get in the job market. The latter has been an insertion instrument of these adolescents in society to enable concrete survival conditions and, at the same time, offer new opportunities to redirect their life projects.

Key words: Partner-educative measures. Attended freedom partner-educative measure. Subject of rights. Education in human rights. Education.

Lista de siglas

CED – Centro Educacional

CEF – Centro de Ensino Fundamental

CEM – Centro de Ensino Médio

CNACL – Cadastro Nacional de Adolescentes em Conflito com a Lei

CNJ – Conselho Nacional de Justiça

Conanda – Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente

DUDH – Declaração Universal dos Direitos Humanos

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FUNABEM – Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor

GEAMA – Gerência de Atendimento em Meio Aberto

Ideb – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

INAF – Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional

Infopen – Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias

PIA – Plano Individual de Atendimento

PNAD – Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios

PNBEM – Política Nacional de Bem-Estar do Menor

PNDH – Programa Nacional de Direitos Humanos

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

SAM – Serviço de Atendimento a Menores

SEEDF – Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

Sinase – Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo

SSP/DF – Secretaria de Estado de Segurança Pública do Distrito Federal

Sumário

Lista de siglas	8
Nota explicativa.....	10
Introdução.....	11
Objetivos e procedimentos teórico-metodológicos	18
Histórico da legislação referente a crianças e jovens no Brasil – do Código Criminal de 1830 ao Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990	25
O recorrente debate sobre a redução da maioridade penal e a sociedade punitivista.....	39
A estigmatização do jovem que cumpre medida socioeducativa	55
A relação socioeducação e sujeito de direitos	61
Educação no Brasil e a educação em direitos humanos.....	67
Breve panorama da educação brasileira hoje	67
Do que falamos quando falamos em direitos humanos?	71
A educação em direitos humanos.....	74
A educação em tempos de pandemia e a situação dos jovens em liberdade assistida	82
A educação dos jovens em liberdade assistida na pandemia.....	88
As trajetórias de vida e escolar de Dexter e Negra Li.....	92
Conclusão.....	102
Referências.....	106
Apêndices	114
Apêndice I – Termo de consentimento livre e esclarecido	114
Apêndice II – Roteiro de entrevista narrativa com os jovens	115
Apêndice III – Roteiro de entrevista com as servidoras da GEAMA Samambaia.....	116

Nota explicativa

Ao longo do texto da dissertação são encontrados trechos de músicas que ilustram a situação que está sendo trabalhada. Os trechos estão com formatação diferente, alinhados à direita, com fonte reduzida e em itálico. O nome da música e do intérprete se encontra em nota de rodapé devidamente numerada. A *playlist* com as músicas que aparecem no trabalho podem ser localizados no seguinte *link*: <https://open.spotify.com/playlist/1Ai2FaDfWbJTFyNLkvCCo?si=u3L82rAaTaq-1WtK6BBSxw>

Introdução

Há alguns anos percebe-se um sentimento de insegurança presente nas cidades brasileiras. Ao se assistir telejornais, sempre nos deparamos com notícias referentes à violência. O mesmo acontece quando abrimos algum portal de notícias na internet: uma avalanche de reportagens sobre o tema. Somos bombardeados todos os dias com a informação de que a violência está à espreita a todo instante.

Os dados do Atlas da Violência 2020, que são referentes ao ano de 2018, mostram que, de fato, a sociedade brasileira se sente insegura. Em 2018, houve homicídios 57.956 no país, o que equivale a uma taxa de 27,8 mortes para cada cem mil habitantes, o menor índice nos últimos quatro anos. O ano de 2017 foi o com maior nível histórico de letalidade violenta intencional no Brasil: 65.602, com a taxa de 31,6 homicídios para cada cem mil habitantes (IPEA; FBSP, 2020).

As consequências deste processo de grande alarde da violência podem ser observadas em um simples passeio na rua. As pessoas tentam se esconder dentro de suas residências usando muros cada vez mais altos – até com cercas elétricas – ou em condomínios fechados, empresas de segurança particular são contratadas, carros são blindados e certos locais são evitados (RODRIGUES, 2011).

*“As grades do condomínio
São para trazer proteção
Mas também trazem a dúvida
Se é você que está nessa prisão”¹.*

As indústrias do entretenimento e da informação hoje movimentam quantidades enormes de dinheiro, o que é possível por conta da existência dos conglomerados transnacionais de mídia², que buscam defender seus próprios interesses e que enxergam os leitores, ouvintes, espectadores e jogadores como consumidores. Contudo, por vezes, os interesses desses conglomerados não condizem com a realidade em que vivemos ou com as reais necessidades da sociedade. Como aponta Octavio Ianni (2011, p. 1),

¹ Minha alma (a paz que eu não quero) – O Rappa.

² Os conglomerados de mídia acontecem quando um grupo possui diversas empresas de comunicação em massa. Um dos maiores exemplos de conglomerado de mídia atualmente é o *Walt Disney Company*, que é dono de vários estúdios de cinema (dentre eles: *Walt Disney Pictures*, *Pixar*, *LucasFilm*, *Marvel Films*, *20th Century Studios*, ...) e de canais de televisão (como o *National Geographic*, a ABC e a ESPN). No Brasil, o maior conglomerado de mídia é o Grupo Globo, que possui canais de televisão (Rede Globo de televisão e canais por assinatura, como *Globonews*, *GNT*, *Sportv*, *Viva*, ...), editora (Editora Globo, *Globo Livros*, *Biblioteca Azul*...), rádio (Sistema Globo de Rádio, que comporta a *Rádio Globo* e a *CBN*) e portal na internet (*Globo.com*).

Muito do que é a imagem que uns e outros constroem sobre a realidade social, em suas implicações políticas, econômicas e culturais baseia-se em produções cinematográficas, televisivas e romanescas. Os signos e símbolos, emblemas e alegorias, assim como os conceitos e as categorias, podem ser as taquigrafias com as quais se articula, compreende, explica ou inventa a realidade, o outro e o eu, o eles e o nós, o bem e o mal.

Os temas da violência e do medo estão presente em nossas vidas muito por conta do que é apresentado pela mídia. Nós consumimos violência e medo com grande frequência, não apenas por meio dos noticiários. Existem diversos produtos culturais que estão impregnados com o tema. Filmes, novelas, músicas, livros, quadrinhos, jogos eletrônicos... Ainda de acordo com Ianni (2011, p. 1), são produzidos e consumidos

filmes, romances e programas de televisão sobre desastres e catástrofes, medo e terror, tumulto e desespero, aflição e pânico, violência e terrorismo, destruição e ruínas. Até mesmo dos desastres ambientais, ecológicos ou naturais; envolvendo o terremoto e a tempestade, o furacão e a erupção vulcânica, a inundação e a submersão de povoações, os mortos e os afogados, os pertences dispersos na vastidão das águas e nos páramos da terra gasta, tudo isso pode ser incorporado no filme, romance ou noticiário da televisão.

O que se pode notar é que todos os tipos de desastres e também o sofrimento - seja ele humano ou de outros seres vivos - geram audiência, e audiência é sinônimo de lucro. Ou seja, uma parte considerável do entretenimento atual tem em sua essência catástrofe, ruína e pânico. Octavio Ianni (2011) chama esse fenômeno de cultura da violência. E quando o tema principal ou o tema recorrente de várias obras de entretenimento é a violência, percebe-se que o capitalismo transformou a violência em mais um produto lucrativo (PETRY e NASCIMENTO, 2016).

O clima de terror e de medo criado pela mídia aliado à indústria da violência e ao consumo de produtos culturais violentos criam um ambiente de indignação com a questão da segurança no país. O medo é um sentimento é culturalmente e socialmente construído e um indivíduo que o interiorizou, mesmo na ausência de uma ameaça real, irá recorrer a ações que ele julgue adequadas para lidar com perigo (MONTEIRO, 2020). As instituições públicas, principalmente as que são relacionadas ao sistema de justiça, passam a ser desacreditadas. Afirmações como “não é a justiça que vai resolver o problema”; “não é a escola que vai resolver o problema” ou “não é a assistência social que vai resolver o problema” são ditas aos quatro ventos.

As pessoas estão ansiosas por alguma solução, seja ela qual for. Durante esse processo, surgem vozes raivosas que bradam contra os criminosos, tidos como “desalmados”, prontos para cometer atrocidades. E essas vozes bradam que se os criminosos podem cometer tais atrocidades, nada mais justo do que tratá-los na mesma moeda. Passamos a ter “campanhas que deslegitimam direitos de cidadania de suspeitos

e supostos criminosos, em que se pedem punições mais severas para criminosos violentos, a redução da maioria penal, maior força e armamento nas ações policiais” (RODRIGUES, 2011, p. 157).

Ao tratar da categoria social que no Brasil se chama de “bandido”, o sociólogo Michel Misse (2010, p. 17) afirma que essa categoria corresponde ao sujeito criminal produzido

pela interpelação da polícia, da moralidade pública e das leis penais. Não é qualquer sujeito incriminado, mas um sujeito por assim dizer “especial”, aquele cuja morte ou desaparecimento podem ser amplamente desejados. Ele é agente de práticas criminais para as quais são atribuídos os sentimentos morais mais repulsivos, o sujeito ao qual se reserva a reação moral mais forte e, por conseguinte, a punição mais dura: seja o desejo de sua definitiva incapacitação pela morte física, seja o ideal de sua reconversão à moral e à sociedade que o acusa.

Misse (2010) também afirma que no Brasil, desde pelo menos a década de 1950, houve uma justificação habitual para a eliminação física dos criminosos tidos como comuns, mesmo quando o grau de periculosidade deles não justificasse tal medida. Essa atitude não pune o crime, mas sim o sujeito “porque” criminoso, anulando as possibilidades de uma “recuperação social”. A existência de grupos de extermínio e dos linchamentos por populares traz à tona a ideia de que é passível a punição de um crime por meio do cometimento de outros crimes.

Contudo, a situação de crianças e adolescentes no Brasil é ignorada pela mesma mídia que tanto faz alarde sobre os níveis de violência no país. Pior ainda, o discurso conservador e punitivo ecoado pela mídia elege o adolescente como metáfora da violência. De acordo com Mione Apolinario Sales (2007), é uma situação aguda de violência social – que envolve desigualdade social, desemprego, precarização do trabalho, degradação nas condições de vida, entre outros – que leva a um quadro de invisibilidade social. Tal invisibilidade serve para alimentar o ciclo autorreprodutor da iniquidade social. Paradoxalmente, este segmento da sociedade, um dos mais vulneráveis, é o que deveria receber maior atenção por parte do Estado (OLIVEIRA, 2016).

Em outro caminho, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) “considera o adolescente infrator como uma categoria jurídica, passando a ser sujeito dos direitos estabelecidos na Doutrina da Proteção Integral, inclusive no devido processo legal” (BARBETTA, SANTOS, *et al.*, 2015, p. 18). Esta doutrina fundamenta os direitos das crianças e da juventude no Brasil. Ela tem como pressuposto o reconhecimento da condição peculiar das pessoas com idade de zero a dezoito anos, que são tidas como

pessoas em desenvolvimento, necessitando da proteção e da garantia de seus direitos pelos adultos – Estado, família e sociedade (COSTA, 2017).

Ao tratar os adolescentes como sujeitos de direitos, passa-se a entender que eles estão em uma fase singular de seu desenvolvimento pessoal e social, possuindo características próprias deste momento. A partir dessa perspectiva, as políticas e projetos voltados a esse grupo têm enfoque no desenvolvimento da cidadania, valorizando as possibilidades e as potencialidades que os jovens apresentam.

O ECA adota o modelo de responsabilização especial para adolescentes, “que contemplam sanções especiais e reconhecem, em seus destinatários, uma capacidade de culpabilidade especial” (COSTA, 2017, p. 23). Os indivíduos com 18 anos incompletos são sim imputáveis, contudo, não no sistema penal dos adultos, mas dentro de seu próprio sistema. A primeira função da medida socioeducativa é vincular o adolescente a sua responsabilidade (MÉNDEZ, 2017).

Os adolescentes e jovens que cometem atos infracionais são responsabilizados por meio das medidas socioeducativas, como determina o Título III do ECA. As medidas são: advertência, obrigação de reparar o dano, prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida (medidas em meio aberto), inserção em regime de semiliberdade (meio semiaberto) e internação em estabelecimento educacional (meio fechado). A natureza jurídica das medidas socioeducativas

é sancionatória, no sentido de que são aplicadas aos seus destinatários em decorrência de ato infracional (crime ou contravenção) praticado. Também pelo fato de que são impostas aos adolescentes, após a apuração da responsabilidade desses mediante um procedimento judicial, no qual cabe ao Estado, pelo Ministério Público, demonstrar a sua autoria e, ao juiz, aplicar a medida cabível, proporcional à prática cometida e ao envolvimento de seu autor (COSTA, 2017, p. 23-24).

O Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) reafirma o caráter pedagógico das medidas socioeducativas ao mesmo tempo em que “estabelece a necessidade de participação dos próprios adolescentes, suas famílias e comunidades no processo de construção e avaliação das medidas, destacando a condição de sujeitos de direitos dessa população” (BRASIL; CNJ, 2019, p. 16-17).

Alinhado às disposições internacionais sobre o tema – em especial as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens Privados de Liberdade, de 1990 –, o ECA e o Sinase priorizam as medidas em meio aberto em detrimento às medidas em meio fechado. Considera-se, ainda, que a internação com privação de liberdade só deve acontecer em casos extremos e que os adolescentes portadores de doença ou deficiência

mental devem receber tratamento individual e especializado, em local adequados às suas condições (BRASIL, 1990).

No Distrito Federal, em 2018, das 3.291 decisões judiciais das entradas em flagrante de jovens apreendidos, 1.591 foram para internação provisória, 349 foram para liberdade assistida, 187 para prestação de serviços comunitários, 117 para liberdade assistida mais prestação de serviços, 5 para semiliberdade e 1.032 foram liberados (SEJUS-DF, 2020). Mesmo com a grande quantidade de adolescentes liberados, a quantidade de internações ainda é bastante alta comparada as demais medidas. O Brasil no mesmo ano possuía 117.207 jovens cumprindo a medida socioeducativa de liberdade assistida e/ou de prestação de serviços à comunidade, cerca de 82% do total de medidas socioeducativas aplicadas no país, sendo os 28% restantes divididos entre as medidas de internação e semiliberdade (BRASIL, 2018).

De acordo com o ECA, os adolescentes entre 12 e 18 anos em conflito com a lei devem cumprir medidas socioeducativas e às crianças, que são definidas como os indivíduos com 12 anos incompletos ou menos, cabem as medidas de proteção.

Estas medidas socioeducativas não possuem caráter meramente punitivo. De acordo com o artigo 123 do ECA, o cumprimento das medidas de liberdade assistida, inserção em regime de semiliberdade e internação em estabelecimento educacional deve ocorrer juntamente com a oferta de atividades pedagógicas, a chamada socioeducação. Deve ser garantido ao jovem que cumpre uma dessas medidas o acesso a todos os níveis de educação formal, de acordo com suas necessidades (SEEDF, 2014). Assim, a medida socioeducativa é também um instrumento pedagógico, que tem por objetivo orientar a vida do adolescente quando estiver em liberdade. Na forma como concebida no ECA, a educação, inclusive para jovens cumprindo medidas socioeducativas, desempenha dois papéis fundamentais, sendo eles “o compromisso com o desenvolvimento da cidadania e para o trabalho; e o acesso e permanência à escola de educação básica como estratégia que visa garantir o desenvolvimento da referida cidadania” (BISINOTO, 2017, p. 23-24).

A medida socioeducativa de liberdade assistida

constitui-se numa medida coercitiva quando se verifica a necessidade de acompanhamento da vida social do adolescente (escola, trabalho e família). Sua intervenção educativa manifesta-se no acompanhamento personalizado, garantindo-se os aspectos de: proteção, inserção comunitária, cotidiano, manutenção de vínculos familiares, frequência à escola, e inserção no mercado de trabalho e/ou cursos profissionalizantes e formativos (BARBETTA, SANTOS, *et al.*, 2015, p. 30).

A escolha por medidas socioeducativas em meio aberto, como a liberdade assistida, traz a real possibilidade de ressocialização do jovem em cumprimento de medida socioeducativa, já que não há o rompimento do vínculo com a sociedade. Se aplicada da forma adequada, ele irá contar com o auxílio de profissionais durante o cumprimento da medida (OLIVEIRA, 2016).

Desde 2014 trabalho na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF). Há dois anos, atuo como coordenadora pedagógica em uma escola de Ensino Médio em Samambaia. Tanto o trabalho em sala de aula como o trabalho na coordenação, permitiram-me entrar em contato com uma realidade nova pra mim: a dos jovens que cumprem a medida socioeducativa de liberdade assistida.

De acordo com as previsões legais já citadas, os jovens que cumprem a medida socioeducativa de liberdade assistida devem frequentar a escola. Foi a partir desse primeiro contato dentro do ambiente de trabalho que comecei a refletir sobre esse contexto. Até aquele momento, não possuía nenhuma informação sobre como deveria ser o atendimento a esses estudantes ou qual seria o papel da escola dentro da medida socioeducativa.

A partir de alguns cursos relacionados aos direitos humanos que frequentei na Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Eape) e também de disciplinas que cursei como aluna especial no próprio Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos da UnB (PPGDH-CEAM), conectei a situação desses jovens à temática da educação em direitos humanos. Como a medida socioeducativa é vista pelo jovem que a cumpriu? Qual o impacto do cumprimento da medida na sua vida? Qual é a história deste jovem? Como esse jovem se relaciona com a educação?

A abordagem sobre crianças e adolescentes na América Latina, segundo Emílio Garcia Méndez (2017), possui questões emblemáticas que ganham força em determinados momentos. Para o autor, no final do século XX e no início do século XXI o tema emblemático predominante nos trabalhos que tratavam deste público passou a ser os adolescentes que cometeram ato infracional.

Acredito que um dos papéis dos defensores dos direitos humanos seja o de escutar sem pré-julgamentos as mais diversas narrativas daqueles que, muitas vezes, estão marginalizados dentro da sociedade. A intenção desta pesquisa vai para além do simples ouvir: pretende dar voz aos jovens que são tidos como um “problema social”.

Este trabalho conta com quatro capítulos. No primeiro capítulo, será feita uma análise sobre o histórico das legislações brasileiras que versam sobre crianças e

adolescente, e também uma reflexão sobre o recorrente debate acerca da redução da maioria penal no Brasil. A intenção de fazer a retomada histórica é apontar o caminho percorrido para chegarmos ao patamar em que nos encontramos atualmente. Emílio Méndez (2017) relembra que a perspectiva histórica é imprescindível, pois os direitos conquistados podem também ser perdidos. E, segundo o mesmo autor, quando a perspectiva histórica sobre a conquista de um direito é esquecida, corremos o risco de perdê-lo. O primeiro capítulo traz ainda uma reflexão acerca da redução da maioria penal e dados do sobrecarregado sistema prisional brasileiro.

O segundo capítulo versa sobre a estigmatização do jovem que cumpre medida socioeducativa. Neste capítulo é feita uma análise sobre os preconceitos que rondam os jovens em geral, e como esses preconceitos aumentam quando falamos de adolescentes que cumprem medida socioeducativa. É apresentada, também, a socioeducação, com suas diretrizes normativas e com reflexões de diferentes autoras e autores sobre o tema. A compreensão dos jovens entrevistados acerca das questões ligadas à socioeducação e ao cumprimento da medida socioeducativa são expostas. O capítulo intenta evidenciar a importância da medida socioeducativa de liberdade assistida e da escola na construção dos sujeitos de direitos.

O terceiro capítulo aborda a realidade da educação brasileira; a educação em direitos humanos como instrumento pedagógico necessário à socioeducação, abordando seus conceitos e diferentes compreensões; e traz uma reflexão específica sobre o conceito de direitos humanos e sua origem.

O quarto e último capítulo traz uma abordagem da educação no Brasil durante a pandemia de Covid-19 e uma breve reflexão sobre a educação dos jovens que cumprem a medida de liberdade assistida durante este período. Para este capítulo, foi feita entrevista com servidoras da GEAMA³ Samambaia-DF para conhecer a realidade dos jovens nesse período e como está sendo feito o acompanhamento deles.

Esta pesquisa não pretende se abster de seu viés sociopolítico, pois é fruto das representações sociais dos jovens infratores e das políticas sociais voltadas a eles. Importante ressaltar, contudo, que ao buscar compreender um pouco da história dos jovens em conflito com a lei e, assim como Boaventura de Sousa Santos,

coloco-me no campo daqueles que sentem uma dupla obrigação científica e política de não se furtarem ao tratamento dos problemas fundamentais, de o

³ GEAMA – Gerência de Atendimento em Meio Aberto. No DF existem ao todo quinze GEAMAs distribuídas nas Regiões Administrativas. No GDF, a Secretaria de Estado de Justiça e Cidadania (SEJUS) é a pasta responsável pelo controle das unidades.

fazerem conhecendo os limites do conhecimento e aceitando a diversidade e a conflitualidade de opiniões como sendo a um tempo reflexos desses limites e meio da sua sempre incompleta superação (SANTOS, 2001, p. 282).

Objetivos e procedimentos teórico-metodológicos

O presente estudo tem como principal objetivo conhecer a trajetória de vida e escolar, bem como a experiência no sistema socioeducativo dos jovens que já cumpriram a medida socioeducativa de liberdade assistida na região administrativa de Samambaia, no Distrito Federal. Além disto, como objetivos secundários, pretende-se fazer um balanço histórico das legislações referentes a crianças e adolescentes no Brasil – compreendendo o período que vai desde o código penal de 1830 até a lei que institui o Sinase, em 2012 –; refletir sobre as propostas de redução da maioridade penal e a sociedade punitivista; ponderar sobre a estigmatização dos jovens em conflito com a lei e seu status como sujeitos de direitos; e, por fim, compreender o papel da escola como instituição educadora e sua potencialidade para garantir a formação de sujeitos de direitos.

Para alcançar os objetivos acima mencionados, foi realizada uma pesquisa qualitativa. Esse tipo de pesquisa é bastante comum nas ciências humanas e sociais. Em oposição à pesquisa quantitativa, que lida com números e modelos estatísticos para explicar os dados obtidos, a pesquisa qualitativa lida com a interpretação das realidades sociais (BAUER, GASKELL e ALLUM, 2002). Segundo Roberto Richardson (2017, p. 64),

a pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa. Isso significa que o pesquisador faz uma interpretação de dados, o que inclui o desenvolvimento da descrição de uma pessoa ou de um cenário, a análise de dados para identificar temas ou categorias e, finalmente, interpretar ou tirar conclusões sobre seu significado, pessoal e teoricamente, mencionando as lições aprendidas e oferecendo mais perguntas a serem feitas. Isso significa que o pesquisador filtra os dados através de uma lente pessoal situada em um momento sociopolítico e histórico específico. Não é possível evitar as interpretações pessoais na análise de dados qualitativos.

Essencialmente, segundo Bauer, Gaskell e Allum (2002, p. 20), a pesquisa qualitativa é uma pesquisa social que “se apoia em dados sociais – dados sobre o mundo social – que são o resultado, e são construídos nos processos de comunicação”. Ainda de acordo com os autores, na pesquisa social o interesse está “na maneira como as pessoas espontaneamente se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas pensam sobre suas ações e as dos outros” (p. 21).

Na pesquisa qualitativa “não é apenas o investigador que dá sentido a seu trabalho intelectual, mas os seres humanos, os grupos e a sociedade dão significado e intencionalidade e interpretam suas ações e construções” (MINAYO, 2008, p. 40). A visão de mundo de ambos está imbricada no processo de produção de conhecimento sobre o objeto da pesquisa. Para Richardson (2017, p. 65),

o pesquisador qualitativo reflete sistematicamente sobre o papel dele na investigação e a forma como sua biografia pessoal pode moldar o estudo. Essa introspecção e esse reconhecimento de vieses, valores e interesses (ou *refletividade*) tipifica atualmente a pesquisa qualitativa. O eu pessoal torna-se inseparável do eu pesquisador.

Assim sendo, a pesquisa qualitativa preocupa-se “com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009, p. 32). A pesquisa qualitativa trabalha com “significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”, que correspondem a um “espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009, p. 32). Sua finalidade é “explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão” (GASKELL, 2002, p. 68). A validade dos resultados de uma pesquisa qualitativa reside “na exatidão com que esta realiza a busca de significados que condutas e organismos têm para os indivíduos que são afetados direta ou indiretamente, clara ou obscuramente, e suas decisões e suas vidas” (TRIVIÑOS, 2008, p. 124).

O uso de pesquisas qualitativas na área das Ciências da Educação acontece desde o início do século XIX na Europa. O desenvolvimento significativo dos métodos qualitativos nas pesquisas sociológicas, no entanto, ocorreu “na maioria dos países somente no início do século XX e, nas pesquisas educacionais, apenas na segunda metade do século passado” (WELLER e PFAFF, 2013, p. 14), principalmente entre 1950 e 1970, quando houve uma grande difusão de métodos qualitativos.

A obtenção dos dados com os jovens foi feita através de entrevistas narrativas individuais, divididas em três blocos diferentes: 1) trajetória de vida; 2) trajetória escolar e 3) experiência pessoal com a medida socioeducativa de liberdade assistida. A divisão em três blocos visa organizar a entrevista, criando uma linha de raciocínio para a entrevistadora e para o entrevistado seguirem, facilitando a obtenção das informações.

A entrevista foi a principal técnica a ser utilizada, pois ela “possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade de seus saberes, bem como de suas representações, de suas crenças e

valores” (LAVILLE e DIONNE, 1999, p. 189). Ela também permite a obtenção de dados sobre o indivíduo entrevistado que não poderiam ser obtidos através de outras fontes. “São informações que tratam da reflexão do próprio sujeito sobre a realidade que vivencia” (MINAYO, 2008, p. 262).

Os indivíduos podem, por meio da entrevista, apresentar suas histórias, apontado as lutas, vitórias, as frustrações, trazendo detalhes de vidas repletas de trabalho (e de sua falta), de educação, de vida familiar, de violência nas ruas e em seus lares. Os adolescentes em liberdade assistida são representados sempre de forma negativa na sociedade por estarem em conflito com a lei.

“*Cada maloqueiro tem um saber empírico*”⁴.

Foram feitas duas entrevistas narrativas, uma com cada jovem⁵, no período entre novembro de 2019 e janeiro de 2020. Outras duas entrevistas seriam feitas com outros dois adolescentes no mês de março de 2020, mas por conta da quarentena imposta pela pandemia da Covid-19, não foi possível as realizar, pois uma entrevista através das plataformas de videoconferência consumiria todo ou boa parte do pacote de dados de seus planos de telefonia móvel.

A opção por entrevistas individuais foi feita para garantir maior conforto aos entrevistados, já que foram abordados temas sensíveis e delicados sobre suas vidas. Para preservar o anonimato dos jovens entrevistados, foram adotados codinomes para resguardar suas identidades, facilitando também a leitura do trabalho. As alcunhas escolhidas têm ligação com os gêneros musicais *rap* e *hip-hop*, que permeiam todo o texto. Abaixo são mostrados os codinomes acompanhados de uma breve explicação de sua representação.

- *Dexter* (Jovem 1) – *rapper* paulista conhecido por seu trabalho solo e na dupla 509-E⁶, formada com Afro-X. Tanto na carreira solo como no trabalho na dupla, Dexter aborda em suas letras questões relacionadas a violência na periferia e no sistema prisional.
- *Negra Li* (Jovem 2) – cantora, compositora, *rapper* e atriz paulista conhecida, na música, por seu trabalho no grupo RZO⁷, por sua carreira solo e pela

⁴ Esquiva da esgrima – Criolo

⁵ O roteiro das entrevistas encontra-se nos Apêndices deste trabalho, na página 115.

⁶ O nome 509-E é uma referência ao número da cela que Dexter e Afro-X compartilharam por mais de sete anos no complexo penitenciário do Carandiru.

⁷ RZO – Rapaziada da Zona Oeste, um dos mais importantes grupos de *rap* do Brasil, formado na região de Pirituba, São Paulo.

atuação no filme *Antônia*, que posteriormente virou minissérie. Foi uma das primeiras *rappers* do Brasil, em um cenário que é dominado pelos homens. Suas letras são bastante politizadas, tratando de questões como o racismo, desigualdade social e machismo.

A entrevista narrativa é uma técnica de pesquisa que vem ganhando força dentro das ciências sociais. A técnica foi introduzida por Fritz Schütze na década de 1970 e seu escopo teórico vem aumentando com o passar dos anos. Para Gabriele Rosenthal (2014, p. 228), “o enfoque da pesquisa biográfica possibilita a percepção tanto de padrões interpretativos atuais ou perspectivas subjetivas dos agentes no cotidiano quanto de suas histórias de ação entrelaçadas com o universo social”. Segundo Uwe Flick (2009, p. 164),

o ponto de partida metodológico para a propagação do uso de narrativas é um ceticismo básico quanto até que ponto possa ser possível a obtenção de experiências subjetivas no esquema de perguntas e respostas das entrevistas tradicionais, mesmo que este seja controlado de uma forma flexível. As narrativas, por outro lado, permitem ao pesquisador abordar o mundo empírico até então estruturado do entrevistado, de um modo abrangente.

A escolha pela entrevista narrativa autobiográfica para esta pesquisa ocorreu pelo fato de que ninguém é mais especialista e teórico em si mesmo como o próprio entrevistado (FLICK, 2009). Além disto, o ato de

contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal. Através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002, p. 91).

A entrevista narrativa tem como premissa criar um ambiente que permita e encoraje o entrevistado a contar a história sobre determinado acontecimento de sua vida ou do contexto social. “Sua ideia básica é reconstruir acontecimentos a partir da perspectiva dos informantes, tão diretamente quanto possível” (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002, p. 93). Numa pesquisa biográfica o que se procura desvendar é as interpretações do portador da biografia para os eventos que estão sendo estudados (SCHÜTZE, 2013).

Para Schütze (2013, p. 210), eventos negativos, como tornar-se desempregado, alcoólatra ou paciente psiquiátrico “não são compreensíveis para além da circunstância de que eles afetam de modo central a identidade do portador da biografia”. É possível estender a noção de evento negativo de Schütze para o cumprimento de medidas socioeducativas pelos jovens. Ainda segundo o autor, a entrevista narrativa, dentro das ciências sociais, passou a ser considerada um instrumento de pesquisa. Ela não deve ser

vista apenas como uma alternativa quando não há suficiente material primário, pois ela é útil para o cientista social conseguir

reconstruir, sem depender de material de observações e documentos textuais da época da ocorrência, *unicamente a partir das histórias narradas*⁸ – que muitas vezes constituem o único aspecto de ligação entre a situação atual de pesquisa e o interesse nas constelações de acontecimentos passados (SCHÜTZE, 2014, p. e43).

A entrevista narrativa possui três tipos diferentes de questões. O primeiro tipo, são as perguntas presentes no roteiro de entrevista. O segundo é composto pelas questões imanentes, que são as questões que surgem durante a entrevista. Por fim, existem também as questões exmanentes, que só serão feitas se não tiverem sido contempladas na narrativa, sendo que elas devem ser antes transformadas em questões do tipo imanente (JOVCHELOVITCH e BAUER, 2002).

A escolha dos indivíduos a serem entrevistados, segundo Bauer e Aarts, é feita “de acordo com critérios externos: extratos sociais, funções e categorias” (2002, p. 58). Neste caso, os critérios externos que fundamentam a escolha dos entrevistados são: adolescentes maiores de 18 anos que já cumpriram a medida socioeducativa de liberdade assistida e que frequentam o Ensino Fundamental, o Ensino Médio ou a EJA na Regional de Ensino de Samambaia.

É válido apontar aqui que a sensibilidade do tema da pesquisa é um fator que dificulta o acesso aos indivíduos que foram entrevistados. Por questões jurídicas e de segurança, não são disponibilizadas ao público informações referentes aos jovens que cumprem a medida socioeducativa de liberdade assistida. Contudo, por ser coordenadora pedagógica em uma escola que recebe vários jovens em liberdade assistida, ocupo uma posição que possibilita o acesso a esse grupo. Ainda assim, existe a dificuldade de encontrar jovens que estejam dispostos a falar sobre suas experiências no cumprimento da medida socioeducativa.

As entrevistas foram gravadas e, posteriormente, transcritas para a realização da análise dos dados obtidos. Segundo Minayo (2008, p. 299) “analisar, compreender e interpretar material qualitativo é, em primeiro lugar, proceder a uma superação da sociologia ingênua e do empirismo, visando penetrar nos significados que os atores sociais compartilham na vivência de sua realidade”.

O que é dito explicitamente na entrevista narrativa “não é o único elemento de significância para a análise empírica”, sendo necessário, acima de tudo, “reconstruir o

⁸ Grifos presentes no original.

significado que está implícito e é sugerido nas declarações”⁹ (NOHL, 2010, p. 200-201). O que é dito conscientemente pelo entrevistado pode ter também um outro significado, que nem sempre é conhecido pela própria pessoa.

Nohl (2010) aponta ainda que quando uma pessoa tenta explicar suas ações habituais para alguém que não está acostumado a elas, é necessário transformar essas ações em termos comuns que podem ser entendidos por ambas as partes. Para isso, as ações devem ser descritas em detalhes. Desta maneira, o entrevistador deve instigar o entrevistado a falar mais, explicando os acontecimentos minuciosamente. Contudo, não se deve instigar o entrevistado a chegar na resposta que o entrevistador quer ouvir.

Devido a pandemia de Covid-19, fez-se necessário ampliar a pesquisa para tentar entender como a situação teria influência na vida dos jovens que cumprem a medida de liberdade assistida. Nesse contexto, foi realizada uma entrevista semiestruturada¹⁰ virtualmente pela plataforma *Google Meet* com duas servidoras da UAMA Samambaia, ambas pedagogas, para obter informações sobre o tema. A entrevista foi feita com as duas servidoras ao mesmo tempo, de maneira que elas poderiam complementar as respostas uma da outra, trazendo mais informações e também seus pontos de vista. Para proteger a identidade das servidoras entrevistadas foram escolhidos codinomes. No trabalho elas são chamadas de Carolina Maria de Jesus¹¹ e Conceição Evaristo¹². Os dois nomes escolhidos são uma pequena homenagem às escritoras negras do Brasil.

Assim como nas entrevistas com os jovens, a entrevista com as servidoras foi dividida em blocos para organizar melhor os assuntos a serem tratados. Os blocos são: 1) a atuação da UAMA na pandemia; 2) a educação dos jovens em liberdade assistida durante a pandemia; e 3) visão sobre a medida socioeducativa de liberdade assistida. A escolha pela entrevista semiestruturada para as servidoras da UAMA ocorreu por esse modelo ser flexível e possibilitar rápida adaptação no roteiro, caso seja necessário. Ela “pode ser ajustada, quer ao indivíduo, quer às circunstâncias” (RICHARDSON, 2017, p. 222).

⁹ Tradução feita do texto em inglês pela autora.

¹⁰ O roteiro da entrevista feita com as servidoras pode ser encontrado na página 116.

¹¹ Carolina Maria de Jesus foi uma escritora mineira nascida em 1941, que se mudou para a favela do Canindé, em São Paulo, em 1947. Carolina foi catadora de lixo e assim conseguiu sustentar os três filhos. Simultaneamente, Carolina escrevia sobre o cotidiano da comunidade nos cadernos que recolhia do lixo. Um desses cadernos deu origem ao livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*.

¹² Conceição Evaristo é uma escritora mineira vinda de uma família pobre, a segunda entre nove filhos. Foi a primeira da família a conseguir diploma universitário e ajudava a mãe e a tia a lavar roupas enquanto estudava. Mudou-se para o Rio de Janeiro na década de 1970 e começou a escrever apenas nos anos 1990. Atualmente, possui seis livros publicados e ganhou importantes prêmios de literatura, como Prêmio Jabuti em 2015.

Na entrevista semiestruturada, de acordo com Maria Cecília Minayo (2008, pp. 261-262), “o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada”. Isso ocorre porque é feito previamente um roteiro com as questões a serem usadas, servindo como um apoio ao pesquisador. Triviños (2008, p. 146) complementa afirmando que ela “ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”. Ainda segundo o autor, a entrevista semiestruturada pode ser definida como

aquela que parte de certos questionamentos básicos apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 2008, p. 146).

Histórico da legislação referente a crianças e jovens no Brasil – do Código Criminal de 1830 ao Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990

A questão dos adolescentes que cometem atos infracionais nos textos jurídicos é, historicamente, tratada a partir da ótica punitivista. A abordagem inicial, de acordo com Olivier Ouvry (2010, p. 20-21), tratava os jovens e os adultos da mesma forma – a pena era igual para ambos –, evoluindo progressivamente para uma abordagem “educativa, vindo separar nitidamente a sorte jurídica dos menores da dos adultos”. Esta evolução, que tem início em 1793 com a morte do rei Luís XVI, dura cerca de um século e meio. É nesse período, ainda, que a adolescência começa a ser associada com a violência.

Durante esse processo, surgem teorias que buscam classificar os adolescentes que cometem atos infracionais. Como exemplo pode-se citar a teoria da degenerescência¹³ e a teoria do “criminoso nato”¹⁴. Para tais teorias, o destino dos jovens que cometiam atos infracionais era implacável, sendo a disciplina a única maneira de moralizá-los (OUVRY, 2010). É importante ressaltar, contudo, que também surgiram teorias que contrapunham as citadas, como a corrente encabeçada pelo médico e criminologista Alexandre Lacassagne, que insistia nas causas sociais da delinquência, apontando a proteção e a educação das crianças e dos adolescentes como caminhos a serem seguidos (OUVRY, 2010).

As crianças e os adolescentes historicamente foram tratados pela legislação brasileira “como meros objetos de intervenção, *tutelados*¹⁵ pela lei e pela justiça” (VERONESE, 1999, p. 9). A Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990, surgem como instrumentos que asseguram direitos e garantias a esses grupos, considerando-os sujeitos de direitos na medida em que afirmam sua condição peculiar de pessoa em desenvolvimento (BRASIL, 1990).

Durante o período colonial e no Império, a regulamentação normativa referente a crianças e adolescentes era praticamente inexistente. Existiam poucas iniciativas que trabalhavam no atendimento a esse público e as poucas que existiam, no geral, tinham caráter caritativo, somente para suprir as necessidades essenciais como alimentação e

¹³ Teoria tratava das ditas “taras hereditárias que predispõem à delinquência” (OUVRY, 2010, p. 23). Tal teoria foi sistematizada por Bénédict Augustin Morel em 1857 e expandida por Valentin Magnan.

¹⁴ Teoria criada por Cesare Lombroso, em 1876, na qual “o delinquente traz a criminalidade em seu patrimônio genético” (OUVRY, 2010, p. 23). De acordo com a teoria, o delinquente teria características sociais, comportamentais e psicológicas que remetiam ao comportamento de animais e povos primitivos. Sua teoria, posteriormente, deu origem à antropologia criminal.

¹⁵ Marcação presente no original.

moradia, não estando organizadas na forma de políticas públicas (VIEIRA e VERONESE, 2006). Somente com a proclamação da República é que se inicia realmente o processo de atendimento a crianças e adolescentes necessitados pelo Estado.

O Código Criminal de 1830, ainda no período imperial, e o Código Penal de 1890, já na República, “continham medidas especiais prescritas para aqueles que, apesar de não terem atingido a maioridade, tivessem praticado atos que fossem considerados criminais” (JASMIN, CASAMASSO e BARBOSA, 1986, p. 84). Os dois códigos eram bastante parecidos entre si na questão do tratamento do jovem infrator. Em ambos os casos prevalecia o viés da ação com discernimento, variando apenas as idades definidas para que os jovens fossem responsabilizados por seus atos (RIZZINI, 2009a; SANDRINI, 2009; JASMIN, CASAMASSO e BARBOSA, 1986).

Este Código, em termos históricos é um avanço em comparação com as Ordenações do Reino de Portugal que vigoravam anteriormente, pois adotou medidas punitivas mais brandas do que as últimas, que eram consideradas bárbaras (RIZZINI, 2009a). O Código lançou as bases para uma doutrina jurídica específicas para crianças e adolescentes ao tratar de temas como a imputabilidade penal e formas de ação para diminuir a delinquência juvenil (VIEIRA e VERONESE, 2006).

O Código estabeleceu que crianças e jovens não poderiam mais ser punidos com a mesma severidade com a qual se apenava adultos, estabelecendo a idade para responsabilização penal a partir dos quatorze anos (RIZZINI, 2009a). Durante o processo judicial era preciso provar que o jovem menor de quatorze anos havia agido sem ter a consciência de ter cometido um delito. Porém, se fosse comprovado o discernimento, o jovem seria recolhido nas Casas de Correção por tempo determinado pelo juiz, não podendo este período se estender além dos seus dezessete anos de idade (RIZZINI, 2009a). Se o autor do delito tivesse entre 14 e 17 anos, seria aplicada a pena de cumplicidade, que era equivalente a dois terços da pena do adulto. Se o autor tivesse entre 17 e 21 anos, seria aplicada uma atenuante da menoridade em sua pena (VIEIRA e VERONESE, 2006).

É interessante notar que já neste momento prevaleceu a noção de educação sobre a de punição. Mesmo assim, somente vinte anos após o Código Criminal de 1830 é que as Casas de Correção passaram a ser regulamentadas. Elas deveriam ter duas alas: uma correicional – para menores delinquentes, mendigos e vadios condenados à prisão com trabalho – e outra criminal – destinada aos demais presos (RIZZINI, 2009a).

Nos primeiros anos do Brasil Império, segundo Irene Rizzini (2009a), prevaleceu o caráter essencialmente assistencial para com as crianças órfãs e abandonadas através do recolhimento. Esta atividade era exercida pela Igreja Católica em suas ações de caridade. De acordo com Josiane Veronese (1999, p. 18), inicialmente o serviço prestado pela Igreja limitava-se ao fornecimento de comida e abrigo aos jovens e abandonados. A questão do ensino ficava restrita “ao aprendizado de atividades domésticas e educação familiar, esta fundamentada no binômio: autoridade-obediência, que geralmente preparava as crianças para os empregos domésticos”. A responsabilidade de cuidar dessas crianças e jovens era da igreja, que contava com subsídios do governo para tanto.

A partir da segunda metade do século XIX, verifica-se uma maior “preocupação com a formação educacional das crianças: leis que tratavam da regulamentação do ensino primário e secundário no Município da Corte” (RIZZINI, 2009a, p. 101), a exemplo do Decreto N. 1.331-A de 1854. Havia um incentivo à abertura de novas escolas e a pobreza não deveria ser um impedimento de acesso, já que o mesmo decreto estabelecia que meninos maiores de 7 anos sem impedimento físico ou moral deveriam frequentar instituições de ensino (SANDRINI, 2009).

Contraditoriamente, com o advento da República, a preocupação com a educação diminuiu, surgindo políticas discriminatórias para as crianças de acordo com sua origem social (RIZZINI, 2009a). Neste período, crianças e jovens abandonados passam a ser vistos pelo governo como um problema. A pauta repressiva passou a dominar, sendo que a orfandade e a pobreza justificavam a apreensão de crianças.

O Código Penal de 1890, que foi criticado pela forma afobada como foi elaborado, endureceu os dispositivos relativos às crianças e aos jovens, rebaixando “a idade penal de quatorze para nove anos, caso o ilícito tivesse sido cometido com discernimento, numa época de franco debate sobre a prevalência da educação sobre a punição para a criança” (RIZZINI, 2009a, p. 117). Além disso, o código criou uma nova categoria para os menores – os “vadios e capoeiras” – que deveriam ir para os institutos disciplinares (SANDRINI, 2009).

O Código Penal de 1890 trazia em seu livro III capítulo XIII, intitulado “dos vadios e capoeiras”, listava os crimes e contravenções específicas deste grupo. O art. 399 do Código considerava vadios quem deixasse de exercer profissão, ofício, ou qualquer outra forma de trabalho que permitisse ganhar a vida, não possuindo meios de subsistência e domicílio ou quem mantinha a subsistência por meio de atividades proibidas por lei ou consideradas imorais. O infrator era obrigado a assinar um termo se

comprometendo a conseguir uma ocupação dentro de quinze dias. Se não conseguisse cumprir o termo, ele poderia ser recolhido de um a três anos nas colônias penais. O §2º do mesmo artigo afirma que os maiores de quatorze anos nessas situações seriam recolhidos aos estabelecimentos disciplinares industriais, onde poderiam ficar retidos até completarem 21 anos.

Já o art. 402 apontava como capoeiras os indivíduos que fizessem nas ruas e praças públicas exercícios de agilidade e destreza corporal conhecidos à época como capoeiragem; ou quem andasse “em correrias”, com armas ou instrumentos capazes de produzir lesão corporal, provocando tumultos e desordens, ameaçando pessoa certa ou incerta, ou incutindo o temor de algum mal. Os infratores poderiam ser detidos por essa conduta de dois a seis meses. Esses artigos, assim como outros do mesmo Código Penal, mostram a existência de políticas higienistas no país, procurando tirar de circulação das cidades os indivíduos que pertenciam às classes mais desfavorecidas e marginalizadas.

Nessa época, pode-se verificar um flagrante descompasso entre o Brasil República e as demais nações do mundo, nas quais a punição vinha perdendo espaço, iniciando-se os debates acerca do que mais tarde ficou conhecido como Direito da Criança. Na Inglaterra, em 1899, a exemplo, foi criado o Tribunal de Birmingham, para tratar de questões relativas às crianças e aos adolescentes e em Portugal, em 1911, foi promulgada a lei de proteção à infância (JASMIN, CASAMASSO e BARBOSA, 1986).

Tanto no Código Criminal de 1830 como no Código Penal de 1890 aparece como fator principal para caracterizar os atos infracionais cometidos por jovens menores de idade a capacidade de agir com discernimento, ou seja, a consciência de saber que está cometendo um ato ilícito. A teoria do discernimento, por conta da sua subjetividade, gerou polêmicas entre juristas e operadores do direito como justificativa para a aplicação de penalidades aos jovens infratores (VIEIRA e VERONESE, 2006).

Pode-se afirmar que “as primeiras duas décadas do século XX constituem o período mais profícuo da história da legislação brasileira para a infância” (RIZZINI, 2009a, p. 109). Existia uma certa urgência em atuar junto aos jovens, seja por meio da educação ou por meio da correção, de modo a adequá-los aos padrões aceitos pela sociedade.

Em 1906 é criado por Alcindo Guanabara (jornalista e deputado) um projeto de lei que regulava a situação das crianças abandonadas e delinquentes (RIZZINI, 2009a). Este projeto serviu como base para o Código de Menores, elaborado vinte anos depois. O projeto original previa que, sendo reconhecida a situação de abandono moral ou de maus

tratos físicos, a criança ou o jovem ficaria sob proteção da autoridade pública; definia a idade criminal de 9 a 12 anos para os que agissem com discernimento, que seriam recolhidos nas escolas de reforma; entre 12 a 17 anos para os que agissem sem discernimento (RIZZINI, 2009a).

Determinava, ainda, a criação de “depósitos de menores” dentro do perímetro urbano da cidade para o recolhimento dos jovens sob ação da autoridade pública até que lhes fosse dado um destino legal de “Escolas de Prevenção” para os moralmente abandonados; estipulava a aplicação de multa ou prisão (de um a cinco dias) para o adulto que abandonava jovem sob sua responsabilidade e estabelecia que as escolas de reforma teriam duas partes independentes: uma industrial, para os menores absolvidos e uma agrícola, para os menores condenados (RIZZINI, 2009a).

O governo estimulou também, em 1908, a criação de “colônias correccionais”, que receberiam subsídios da União e receberiam para internação os tidos como “menores viciosos”. A categoria de menores viciosos era bastante ampla e nela “se incluíam os menores inculcados criminalmente, que tivessem agido ‘sem discernimento’, bem como aqueles que, ‘por serem órfãos ou por negligência’, fossem ‘encontrados sós na via pública’” (RIZZINI, 2009b, p. 228). O menor internado deveria assim permanecer até completar 17 anos, “cabendo exclusivamente ao Juiz de Órfãos o poder de sustar a internação” (RIZZINI, 2009b, p. 228).

Estes estabelecimentos, contudo, não eram exclusivos para jovens infratores: foram elaborados para receber vadios, mendigos, capoeiras e desordeiros, sendo os jovens enquadrados nas categorias de vadios e desordeiros (RIZZINI, 2009a). Segundo Irene Rizzini (2009a, pp. 123-124), a classificação era feita de acordo com dois aspectos que envolviam os menores: “o potencial de perigo para o futuro da nação, pois entendia-se que, entregues ao ócio, certamente engrossariam as fileiras dos vadios, vagabundos e criminosos” e “a noção de que a infância constituía a fase ideal para moldar o indivíduo, educando-o ou reabilitando-o”.

Em 1912, o deputado João Chaves cria um projeto que aumenta a distância entre a área penal e a questão dos jovens infratores. O projeto afirma que os menores com até 16 anos acusados de qualquer infração (delito ou contravenção) não seriam objeto de procedimento penal, assim como mendigos e vagabundos até a idade de 18 anos. Além disso, o projeto inova ao prever que deveria haver uma decisão do tribunal ou juiz competente, avançando na ideia de juízes e tribunais especiais para os menores (RIZZINI, 2009a).

Ao mesmo tempo, o projeto vai na direção da judicialização ao propor um escrutínio da vida do menor e um controle sobre sua família, feito pelo Tribunal Juvenil, composto por um médico fisiologista e um psiquiatra, um pedagogo e um jurista penitenciário. Após esse escrutínio, o jovem seria encaminhado para o regime educativo – se ele fosse considerado “normal” e pudesse ser preservado – ou para o regime de reforma – se fosse portador de costumes imorais e de más tendências (RIZZINI, 2009a).

Em 1916 acontece em Buenos Aires o I Congresso Americano da Criança. Chancelado pela Organização dos Estados Americanos (OEA), o congresso se repetiria a cada quatro anos. Assim, o debate sobre a questão das crianças e dos adolescentes sai do caráter doméstico e passa a ser internacional. Neste momento, o discurso sobre o tema ganha ares utilitaristas no Brasil, na medida em que as propostas de assistência deveriam atender aos interesses do Estado.

Como exemplo dessa guinada utilitarista está a criação dos patronatos agrícolas, regidos pelo Ministério da Agricultura, para a educação dos menores desvalidos. Estes patronatos, destinados exclusivamente às classes pobres, tinham como objetivo aumentar a população rural e aumentar a produção através da profissionalização dos jovens infratores em práticas agrícolas (RIZZINI, 2009a). Nestes patronatos, “além do aprendizado de uma profissão, o trabalho era valorizado com um instrumento disciplinador do corpo e da mente” (RIZZINI, 2009b, p. 233).

Em 1922 ocorre o I Congresso Brasileiro de Proteção à Infância concomitante com o III Congresso Pan-Americano da Criança, realizado no Rio de Janeiro, fazendo com que o debate sobre o tema ganhasse força no país. Em 1924, é aprovado o regulamento do Conselho de Assistência e Proteção dos Menores que, posteriormente, foi integrado ao texto do Código de Menores de 1927.

O regulamento abarca diversos pontos sobre os problemas dos menores, tais como a prestação de assistência às crianças e jovens sem recursos, doentes ou débeis; educação; vigiar e proteger menores egressos de qualquer escola de preservação ou reforma e os que estivessem em liberdade vigiada e os que fossem designados pelo juiz; auxiliar a ação do juiz de menores e seus comissários de vigilância; visitar e fiscalizar estabelecimentos de educação de menores, fábricas e oficinas onde trabalhassem; fazer propaganda para prevenir os males sociais tendentes a produzir o abandono, a perversão e o crime entre os menores e indicar meios que neutralizassem os efeitos desses males (RIZZINI, 2009a).

Nas legislações sobre menores até então eram adotados instrumentos que visavam reduzir a quantidade de crianças pobres nas ruas e, ao mesmo tempo, havia a preocupação com a criação de uma nova massa de trabalhadores. Para Sandrini (2009, p. 33),

nessa nova lógica que valoriza o trabalho assalariado, os menores de idade das classes pobres devem, também, obedecer a esse modelo, sendo premente a criação de mecanismos sociais e legais que levassem os menores abandonados ao trabalho e abandonassem e impedissem que sua inadequação aos padrões de submissão ao trabalho influenciasse a sociedade de maneira geral. Para que a ordem não fosse subvertida eram necessários mecanismos de correção dos que se desviassem do modelo estabelecido.

Em 1924 é instituído, no Rio de Janeiro, o primeiro Juizado de Menores do Brasil. Sua criação “pode ser entendida como um primeiro reconhecimento da necessidade da retirada da questão do menor de um tratamento meramente penitenciário” já que havia a intenção de usar um “modelo pedagógico-tutelar, no qual uma ação tida como educativa substituísse a mera punição” (SANDRINI, 2009, p. 35).

Em 1927 é promulgado o Código de Menores, também chamado de Código de Mello Mattos, nome do juiz que o elaborou. Este Código consolidou as leis de assistência e proteção aos menores abandonados ou infratores, representando grande inovação ao levar em consideração o estado físico, mental e moral da criança ou adolescente, além de também considerar a situação moral, social e econômica dos pais ou responsáveis (VERONESE, 1999; VIEIRA e VERONESE, 2006). Esse foi o primeiro código de menores do Brasil e da América Latina.

O Código de Menores de 1927 foi inegavelmente importante na evolução da doutrina jurídica para crianças e adolescentes, pois “alterou e substituiu concepções obsoletas como as de discernimento, culpabilidade, penalidade, pátrio poder, elevando a questão da assistência ao *menor*¹⁶ de idade ao enfoque educacional” (VIEIRA e VERONESE, 2006, p. 24). Elevou, ainda, a idade de irresponsabilidade penal para 14 anos, implantou um processo especial para infratores entre 14 e 18 anos, regulou o trabalho de menores e fixou uma estrutura para os internatos dos Juizados de Menores (SANDRINI, 2009).

O Código também institucionalizou o dever do Estado de assistir os menores em condição de carência econômica. Além disso, alterou a concepção de assistência no Brasil, que antes ficava a cargo de entidades religiosas, tornando-a responsabilidade estatal. Baseado no modelo europeu, que visava disciplinar a população infanto-juvenil,

¹⁶ Marcação presente no original.

o Código passou a tratar menores delinquentes como objetos de coerção (SANDRINI, 2009).

A principal função do Código era seu caráter corretivo, “afirmando a necessidade de educar e disciplinar física, moral e civicamente os filhos de pais irresponsáveis” (SANDRINI, 2009, p. 40). Assim, o caso de cada menor passou a ser individualizado e a internação passou a ser vista como uma solução para a má socialização dos jovens por conta dos pais ausentes ou negligentes.

De acordo com Josiane Veronese (1999), o Código tinha um viés explicitamente elitista, pois não tentava tratar das causas econômicas e sociais que levavam os jovens a tal condição, só cuidava das causas mais visíveis e incômodas, perpetuando a situação. A principal causa da negligência e do abandono das crianças e dos jovens era a crescente exploração industrial. O público alvo do Código de Menores eram os jovens abandonados e delinquentes – parte da população excluída dos benefícios que a tardia industrialização trazia ao país (VIEIRA e VERONESE, 2006). De acordo com Veronese (1999, p. 31), a exploração industrial – que teve como efeito colateral o aumento da desigualdade social – agravou a ausência dos pais em casa, impossibilitando-os “de assistirem plenamente, de educarem inclusive no plano moral a prole”.

*“Acha que tá mamão, tá bom, tá uma festa
Menino no farol cê humilha e detesta
Acha que tá bom, né não, nem te afeta
Parcela no cartão essa gente indigesta”¹⁷.*

No governo de Getúlio Vargas, no final de 1940 é promulgado um novo Código Penal. Ele aumentou a idade de imputabilidade penal para dezoito anos, abrandando as penas aplicadas aos jovens infratores (SANDRINI, 2009).

Ainda no governo Vargas é criado, em 1941, o Serviço de Assistência a Menores (SAM), que prestava amparo social aos menores desvalidos e infratores em todo o território nacional, buscando centralizar a execução de uma política nacional de assistência. O SAM foi criado devido à ineficácia e ao caráter normativo do Código de Menores. Além de seu caráter assistencial, “enfaticamente a importância de estudos e pesquisas, bem como o atendimento psicopedagógico às crianças e adolescentes carentes e com problemas de conduta” (VERONESE, 1999, p. 32). Para Sandrini (2009, p. 47) o SAM “tinha a função de disciplinamento dos indivíduos a ele submetidos”.

¹⁷ Cartão de visita – Criolo e Tulipa Ruiz.

O SAM, contudo, não conseguiu atingir seu objetivo devido a “sua estrutura emperrada, sem autonomia e sem flexibilidade e a métodos inadequados de atendimento, que geraram revoltas naqueles que deveriam ser amparados e orientados” (VERONESE, 1999, p. 32). No imaginário popular, o SAM ganhou a fama de instituição cuja “atuação representava mais uma ameaça à criança pobre do que propriamente proteção” (RIZZINI, 2009b, p. 266). Também ficou popularmente conhecido como “universidade do crime” e “sucursal do inferno” por conta do uso de métodos inadequados e pela repressão institucional (VIEIRA e VERONESE, 2006).

Além disso, as ações do SAM ficaram bastante restritas ao Rio de Janeiro. Nos demais estados suas ações estavam adstritas ao aspecto jurídico ou eram desenvolvidas por entidades filantrópicas. Sandrini (2009, p. 47) ressalta que mesmo com esses contratempos, disseminou-se “por todo o país a ideia de que a internação seria o caminho para a recuperação do menor abandonado ou infrator e que a situação de delinquência e marginalidade era resultante da exposição do menor ao seu ambiente de origem”.

Com o fracasso do SAM, em 1964, já no governo militar, é criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (FUNABEM), com bases na ideologia da Segurança Nacional (CARMO, 2015). Segundo Veronose (1999, p. 32-33), a instituição surge como resposta a um clamor público que exigia uma solução do problema da infância e aos “desajustes interburocráticos nas instituições estaduais de atendimento, juizados de menores e policiais, haja vista a ausência de uma política”.

Juntamente à FUNABEM foi criada a Política Nacional do Bem-Estar do Menor (PNBEM), que possuía uma estrutura autoritária e o assistencialismo como função principal. Desta forma, as crianças e os adolescentes passam a ser objetos da PNBEM, cuja responsabilidade seria unicamente da FUNABEM. Assim, centralizavam-se os programas e as iniciativas relativos às crianças e aos adolescentes, fortalecendo a ideia “de que o *problema do menor* é assunto de Estado¹⁸” (VERONESE, 1999, p. 33).

A PNBEM tinha como prioridades a prevenção e o controle do problema do menor. Sua fundamentação teórica vinha da Declaração Universal dos Direitos da Criança, de 1959, e na ideia de “elevação moral da importância da família, na formação moral/educacional da criança e do adolescente” (VERONESE, 1999, p. 34). As crianças e os adolescentes que eram considerados problemas acionariam os mecanismos de prevenção e controle do Estado, sejam eles de natureza preventiva, repressiva ou punitiva,

¹⁸ Marcações presentes no original.

e passariam por um processo de ajustamento (VERONESE, 1999). Entretanto, a PNBEM não levava em consideração as particularidades dos “menores” carentes, abandonados e infratores, tratando todos da mesma forma (VIEIRA e VERONESE, 2006).

A FUNABEM desencadeou o processo de criação das Fundações Estaduais de Bem-Estar do Menor (FEBEMs), na década de 1970. O papel da FUNABEM ia além dos repasses financeiros: era necessário que as instituições estaduais estivessem em perfeita sintonia com a Fundação Nacional. Assim, o órgão central capacitava as FEBEMs, “fornecendo-lhes ao mesmo tempo, uma ideologia (documentos doutrinários e vocabulário técnico) e uma metodologia de atendimento” (VOGEL, 2009, p. 297).

Tanto a FUNABEM quanto a PNBEM eram instrumentos de engenharia de controle social. No entanto, as propostas da FUNABEM para resolver a questão da “marginalização do menor” não tiveram os resultados esperados. Ao contrário, a marginalização aumentou no país, trazendo ainda mais insegurança (VOGEL, 2009). O fracasso da empreitada ficou aparente com a Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI) do Menor, de 1976.

Em 1979 é aprovado o novo Código de Menores “que passa a adotar explicitamente a doutrina da ‘situação irregular’, tendo sua aplicação condicionada às diretrizes da Política Nacional de Bem-Estar do Menor” (SANDRINI, 2009, p. 55).
Dentro da nova legislação

crianças e adolescentes pobres poderiam ser punidas e segregadas pelo simples fato de serem pobres, ou seja, encontrarem-se em situação irregular. Pode-se inferir daí que “crianças” e “adolescentes” são os filhos de famílias de classe média e alta e não são afetados pelo Código; “menores” são os filhos das camadas pobres da população e a eles é destinado o Código de Menores (SANDRINI, 2009, p. 56).

A criança ou o adolescente que fosse considerado juridicamente como “portador de desvio de conduta”, que era um conceito subjetivo, construído a partir dos padrões que o magistrado considerasse éticos, “poderia ser internado, submetido a tratamento educacional, psicopedagógico, ocupacional e outros que os técnicos da instituição julgassem necessários” (VERONESE, 1999, p. 40).

As instituições de internação ofereciam como meio de ressocialização atividades profissionalizantes. Se o resultado esperado não fosse alcançado ou se o jovem se recusasse a seguir o modelo, seria mantido internado até completar 21 anos, quando seria transferido para o juiz de execuções penais (VERONESE, 1999). De acordo com Arno Vogel (2009, p. 318), a velha alternativa do internamento revelou-se inexequível “além

de desumana, pois consistiria em acrescentar ao já insuportável fardo da pobreza um estigma, social e moralmente iníquo”.

*“As grades te fazem chorar
A saudade na direta vem te visitar
é difícil ter a mente sã
Detenção é pior que o Vietnã”¹⁹.*

O Código de Menores de 1979 não alcançou os resultados esperados e acabou sendo revogado. Segundo Vieira e Veronese (2006), os principais motivos que levaram a revogação do Código de Menores foram: os processos judiciais que envolviam “menores” adotavam modelo inquisitorial, sem respeitar o princípio do contraditório e dispensando a presença de advogado; era conferido poderes ilimitados ao juiz de menores, cuja atuação não tinha critérios objetivos; havia possibilidade de prisão cautelar para os jovens infratores e ausência de previsão de tempo mínimo de internação e de proporcionalidade entre esta e a gravidade do ato cometido.

A falência do modelo FUNABEM e do Código de Menores de 1979 – duramente criticado por seu caráter estigmatizante e parcial – abriram caminho para as discussões que culminaram na promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 (Lei Federal n. 8.069/90) no período de redemocratização pelo qual o Brasil passou na década de 1980. Segundo Vogel (2009), na década de 1980 houve um movimento de “aprender com quem está fazendo” para identificar, registrar e divulgar as experiências bem-sucedidas no atendimento a crianças e adolescentes, que resultou numa série de encontros, na produção de materiais sobre as experiências e no desenvolvimento de uma rede de lideranças no tema.

Os grupos que militavam em favor dos direitos das crianças e dos adolescentes ganharam força e passaram a ter uma identidade própria, através da Coordenação Nacional do Movimento de Meninas e Meninos de Rua. Tal movimento foi constituído em “oposição à ‘doutrina da situação irregular’, consagrada pelo Código de 1979, corporificada na agenda das políticas públicas de atendimento ao menor, cujo ponto de partida foi o I Encontro Nacional de Meninas e Meninos de Rua” (VOGEL, 2009, p. 309) em 1985. No mesmo ano, foi criada a Comissão Nacional Criança e Constituinte e ocorreu o congresso “O Menor e a Realidade Nacional”, com a adesão do Unicef à luta por meio da celebração de Termo de Acordo de Cooperação Técnica e Financeira com o Ministério da Educação (VOGEL, 2009).

¹⁹ Oitavo anjo – 509-E.

Assim, foi consolidada a articulação da sociedade civil com a parte técnica do setor público. O auge deste processo ocorreu entre os anos de 1988 e 1990, que consagrou a Doutrina da Proteção Integral (VERONESE, 1999), marcando o fim da doutrina da situação irregular e da lógica menorista, pelo menos no aspecto legal.

A Constituição Federal de 1988 (CF/1988) – a Constituição Cidadã – é a principal referência histórica quando se trata de políticas sociais no Brasil, trazendo explicitamente em seu texto a mudança no entendimento sobre o tratamento das crianças e adolescentes no país. Destaca-se o artigo 227, que versa sobre os deveres do Estado, da sociedade e da família com relação à criança, ao adolescente e ao jovem, garantindo seus direitos

à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Esta Constituição teve bastante influência da Convenção sobre os Direitos da Criança e do Adolescente, de 1989. Apesar de ter sido publicada posteriormente, o conteúdo da Convenção, que também é baseada na Doutrina da Proteção Integral, já vinha sendo discutido e trabalhado em outros pactos, tratados e declarações anteriores a sua publicação, sendo o Brasil signatário de tais documentos (CARMO, 2015).

A CF/1988 estabelece que as crianças e adolescentes, independentemente de sua origem ou condição social, possuem direitos individuais e sociais, cabendo aos “adultos” garantir a existência das condições necessárias para que possam se desenvolver plenamente – tanto fisiologicamente como socialmente. Desta forma, a CF/1988 entende que este grupo necessita de uma atenção especial da sociedade como um todo. Ao positivar os direitos das crianças e dos adolescentes, ela “busca a efetivação de outra realidade social para essa parcela da população” (COSTA, 2017, p. 19).

O ECA se mostrou como um divisor de águas no atendimento às crianças e adolescentes, principalmente os que se encontram em conflito com a lei. A CF/1988 instituiu o Paradigma Ético da Prioridade Absoluta às crianças e adolescentes, que tornou-se um direito efetivado com a publicação do ECA, que é uma normativa avançada e cidadã (FUCHS e FUCHS, 2007).

Este Estatuto foi elaborado a partir da doutrina da proteção integral e a intenção principal deste trabalho é analisar o ECA e demais normativas em seu viés socioeducativo. Mas é importante ressaltar que o ECA não fica restrito somente a esse

tema, pois estabelece direitos fundamentais às crianças e aos adolescentes, que devem ser atingidos por meio de políticas públicas.

No âmbito do sistema socioeducativo, o ECA surge com o “objetivo de situar a criança (pessoa até doze anos de idade incompletos) e o adolescente (pessoa entre doze e dezoito anos de idade) enquanto sujeitos de direitos, optando por afastar-se do sistema punitivo” (VERONESE e RODRIGUES, 2001, p. 35).

O Estatuto estabelece uma série de dispositivos que têm como objetivo a “prevenção de situações que importem em ameaça ou violação dos direitos da criança e do adolescente” (VERONESE, 1999, p. 83). Há também medidas protetivas que são aplicadas quando seus direitos são ameaçados ou violados, por omissão ou ação do Estado ou da sociedade ou mesmo em razão de suas próprias condutas.

Atualmente, no Brasil

a política de atendimento aos direitos da criança e do adolescente, no que tange o adolescente autor de ato infracional, deve acatar os princípios da Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (art. 40); as Regra Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Infância e da Juventude (Regras de Beijing – Regra 7); as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção de Jovens Privados de Liberdade (Regra 2); a nossa Constituição Federal e o Estatuto da Criança e do Adolescente (BARBETTA, SANTOS, *et al.*, 2015, p. 20).

Embora o ECA tenha trazido conquistas reais no plano legal, ainda convivemos com o pensamento já arraigado que não leva em consideração o investimento em cidadania das crianças e adolescentes, que promoveria o desenvolvimento social, humano e econômico do país (FUCHS e FUCHS, 2007). Se tudo que foi dito no ECA e na CF/1988 fossem de fato metas governamentais, “não se teria esse contingente de crianças e adolescentes nas ruas, seja pedindo esmolas, sobrevivendo com o ‘resto’ dos outros, sem escolas, hospitais dignos, etc., enquanto esperam uma ação política e social eficaz por parte de seus governantes” (VERONESE e RODRIGUES, 2001, p. 28).

O ECA definiu os fundamentos para as ações de atendimento do jovem em conflito com a lei, contudo, era necessário o desenho mais bem definido de uma política pública para a concretização dos avanços que a legislação trouxe.

Nesse sentido, surge o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase), aprovado pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (Conanda) em 2006 (Resolução nº 119 de 11/12/2006 do Conanda), que culminou na Lei Federal nº 12.594/2012. O projeto de lei que regulamentou o Sinase foi elaborado “participativamente por sujeitos atuantes nas diversas áreas da defesa e promoção dos direitos da população infanto-juvenil – juízes, promotores de justiça, educadores, gestores

governamentais, dirigentes de organizações sociais, acadêmicos” (FUCHS e FUCHS, 2007, p. 15). Com a publicação da Resolução nº 119 de 2006 do Conanda e da Lei Federal nº 12.594/2012, a socioeducação torna-se uma política social pública, voltada “ao atendimento de adolescentes e jovens autores de atos infracionais e suas famílias, tendo em vista sua responsabilização e reeducação, por meio de um modelo intersetorial, descentralizado e participativo” (CARMO, 2015, p. 86).

Pode-se dizer que o Sinase constitui o conjunto articulado de “princípios, regras e critérios de caráter jurídico, político, pedagógico financeiro e administrativo para as práticas sociais de apuração do ato infracional e de execução da medida socioeducativa” (FUCHS e FUCHS, 2007, p. 15). O sistema procura estabelecer parâmetros mais objetivos para a aplicação das medidas socioeducativas, reduzindo as discricionariedades por vezes observadas na Justiça Juvenil e preza para que os direitos e garantias previstos na CF/1988 sejam respeitados (BRASIL; CNJ, 2019). O Sinase

estabelece as normas gerais para o atendimento do adolescente a quem se determinou judicialmente o cumprimento de medidas legais – protetivas e socioeducativas –, precisamente, ao determinar a organização, estruturação, o funcionamento dos programas, das unidades e das entidades de atendimento e os procedimentos administrativos e judiciais específicos no âmbito do acompanhamento socio pedagógico (RAMIDOFF, 2017, p. 11).

O Sinase tem como fundamento a CF/88, o ECA e a garantia dos direitos humanos, contudo, ele “apresenta a racionalidade de um sistema criado para padronizar a execução das medidas socioeducativas” (SIERRA e OLIVEIRA, 2014, p. 22). Indo além, o Sinase demanda a participação articulada de diferentes campos das políticas públicas, como os sistemas educacional, de saúde, de assistência social e de justiça e segurança pública (FUCHS e FUCHS, 2007). De acordo com a lei que o instituiu, o Sinase também tem como função gerar e disponibilizar informações sobre o sistema socioeducativo (BRASIL, 2012).

O Sinase inova, ainda, ao trazer como obrigação a elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA) aos jovens que estejam cumprindo as medidas socioeducativas de prestação de serviços à comunidade, liberdade assistida, semiliberdade ou internação. O PIA é um instrumento que tem como função o registro e a gestão das atividades a serem desenvolvidas com o adolescente em atendimento socioeducativo, devendo ser elaborado conjuntamente pela equipe técnica responsável pelo programa de atendimento ao jovem e por sua família. O plano deve conter os resultados da avaliação interdisciplinar, os objetivos declarados pelo adolescente, a previsão de suas atividades de integração social e/ou capacitação profissional, atividades de integração e apoio à família, formas de

participação da família para efetivo cumprimento do plano e as medidas específicas de atenção à saúde do jovem (BRASIL, 2012).

O Sinase também traz como objetivo a descentralização do atendimento socioeducativo. A lei do Sinase, em seu artigo 4º, estabelece dez atribuições aos Estados, a saber:

- I – formular, instituir, coordenar e manter Sistema Estadual de Atendimento Socioeducativo, respeitadas as diretrizes fixadas pela União;
- II – elaborar o Plano Estadual de Atendimento Socioeducativo em conformidade com o Plano Nacional;
- III – criar desenvolver e manter programas para a execução das medidas socioeducativas de semiliberdade e internação;
- IV – editar normas complementares para a organização e funcionamento do seu sistema de atendimento e dos sistemas municipais;
- V – estabelecer com os Municípios formas de colaboração para o atendimento socioeducativo em meio aberto;
- VI – prestar assessoria técnica e suplementação financeira aos Municípios para a oferta regular de programas de meio aberto;
- VII – garantir o pleno funcionamento do plantão interinstitucional, nos termos previstos no inciso V do art. 88 da Lei nº8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente);
- VIII – garantir defesa técnica do adolescente a quem se atribua prática de ato infracional;
- IX – cadastrar-se no Sistema Nacional de Informações sobre o Atendimento Socioeducativo e fornecer regularmente os dados necessários ao povoamento e à atualização do Sistema; e
- X – cofinanciar, com os demais entes federados, a execução de programas e ações destinados ao atendimento inicial de adolescente apreendido para apuração de ato infracional, bem como aqueles destinados a adolescente a quem foi aplicada medida socioeducativa privativa de liberdade (BRASIL, 2012).

Aos municípios, no artigo 5º da mesma lei, o Sinase também estabelece atribuições visando a descentralização do atendimento. Assim como os Estados, o Município deve formular, instituir, coordenar e manter seu próprio Sistema Municipal de Atendimento Socioeducativo; elaborar seu Plano Municipal de Atendimento Socioeducativo; criar e manter programas de atendimento para a execução das medidas socioeducativas em meio aberto. No caso de programas de atendimento em meio aberto, o Município pode firmar consórcios (BRASIL, 2012). O Distrito Federal, devido a sua natureza singular, acumula as atribuições dos estados e dos municípios.

O recorrente debate sobre a redução da maioria penal e a sociedade punitivista

A questão disciplinar tem um papel preponderante nas sociedades ao longo dos tempos. Um dos autores que melhor trabalhou esse ponto foi Michel Foucault. De acordo

com Foucault (2014), existe um poder disciplinar atuando continuamente sobre os corpos dos indivíduos.

A prisão nos moldes que conhecemos hoje surge, segundo Foucault (2014), a partir dos suplícios, que eram penas corporais atroztes. Em diversos casos, nas antigas monarquias europeias, o acusado nem chegava a ter participação em seu processo penal. A acusação, recolhimento de provas, escuta dos depoimentos etc., aconteciam sem o acusado tomar conhecimento. Como aponta Juliana Borges (2019, p. 36), ainda hoje essas práticas acontecem, guardadas as devidas proporções, quando há a escolha pelo uso de uma linguagem extremamente rebuscada e complexa, com termos em latim e construções sintáticas não usuais, que “afastam e dificultam tanto a capacidade de acompanhamento quanto de entendimento do processo pelos réus e seus familiares, e mesmo de outras partes interessadas”.

As penas atroztes, com o tempo, vão mudando e se aproximando do modelo adotado atualmente. A punição passa a ser vista como um tratamento dos criminosos, que acontece através dos sistemas de internação. Esses indivíduos são isolados do convívio com a sociedade, sendo invisibilizados. A disciplina, o adestramento e o controle dos corpos adotados nessas instituições seriam os responsáveis por reabilitar o indivíduo para a vida em sociedade (FOUCAULT, 2014).

O poder disciplinar, de acordo com Foucault (2014), possui três instrumentos de atuação: a vigilância hierárquica, a sanção normalizadora e o exame. A vigilância hierárquica é relativa à construção de um aparelho de saber e de poder que gera informações dos indivíduos submetidos a alguma instituição. No ambiente escolar, é possível citar como exemplo a chamada feita pelo professor para controlar a frequência dos estudantes.

A sanção normalizadora²⁰ é aplicada a partir da vigilância hierárquica. Ela busca normalizar o comportamento de todos os indivíduos de um determinado grupo, sendo que há um comportamento tido como ideal e todos que não estejam em convergência com ele serão punidos.

Por fim, o exame é uma maneira de distinguir os indivíduos de acordo com sua capacidade de adequação ao comportamento tido como normal, produzindo uma

²⁰ Um conceito que dialoga com a sanção normalizadora de Foucault é o de sanção premial (ou sanção positiva) de Norberto Bobbio. A sanção premial, como o próprio nome sugere, premia os indivíduos que se adequam ao comportamento desejado por meio de vantagens (BOBBIO, 2007).

classificação hierárquica que objetiva trazer todos para o comportamento. O exame também tem como função produzir registros sobre os indivíduos.

A prisão, assim como a escola, que também é uma instituição disciplinar na visão de Foucault, tem como função repartir os corpos, extrair e acumular o tempo deles para “compor forças para obter um aparelho eficiente” (2014, p. 161), sendo que um corpo singular torna-se um elemento que pode ser movido ou substituído por outro. A disciplina seria alcançada quando a ordem não tivesse que ser explicada, nem mesmo formulada, sendo “necessário e suficiente que provoque o comportamento desejado” (2014, p. 163).

Outro autor que trabalhou questões referentes às prisões e ao controle dos indivíduos foi Erving Goffman. Ele abordou as instituições totais, que definiu como “um local de residência ou trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada” (GOFFMAN, 1974, p. 13). As instituições totais, contudo, não se referem somente às prisões. Elas abarcam também locais de internação de indivíduos que não cometeram atos ilegais, como manicômios, internatos e conventos. O caráter total das instituições “é simbolizado pela barreira à relação social com o mundo externo e por proibições à saída que muitas vezes estão incluídas no esquema físico – por exemplo, portas fechadas, paredes altas, arame farpado, fossos, água, florestas ou pântanos” (GOFFMAN, 1974, p. 16).

Ainda de acordo com Goffman (1974), existem cinco tipos de instituições totais. As primeiras são as instituições para cuidar das pessoas incapazes e inofensivas, como as casas para idosos. Em segundo lugar, há os locais para cuidar das pessoas que são incapazes de cuidar de si mesmas, mas que são, de forma não intencional, um risco para o restante da sociedade, tais como os hospitais para doentes mentais. O terceiro tipo de instituição é voltado para proteger a sociedade de perigos intencionais, como as prisões. O quarto é composto pelas instituições que realizam de forma mais especializada algum trabalho, como os quartéis e escolas internas. O último tipo são os estabelecimentos que são destinados a trazer algum refúgio do mundo, também podendo servir como local de instrução para religiosos, como mosteiros e conventos.

Loïc Wacquant, ao analisar as sociedades francesa, inglesa e estadunidense, retoma ideias presentes na obra de Foucault e de Goffman. Wacquant (2011) aponta que ainda hoje as instituições de internação dos indivíduos que cometeram crimes são instituições totais, que possuem práticas desumanizantes que são usadas como maneiras

de regular as relações sociais e econômicas na sociedade. A prisão passa a ser uma forma de controlar uma parte da população tida como indesejável dentro do Estado neoliberal.

Para Wacquant (2011, p. 9), o Estado punitivo neoliberal tem como base um paradoxo: “pretende remediar com um ‘mais Estado’ policial e penitenciário o ‘menos Estado’ econômico e social que é a *própria causa*²¹ da escalada generalizada da insegurança subjetiva e objetiva”. Ainda segundo Wacquant (2014), existe uma união de forças operando dentro da sociedade com o intuito de criar párias de Estado, que, a depender do local, podem ser os negros, os estrangeiros/imigrantes/refugiados, os ciganos, os indígenas, dentre outros grupos étnicos marginalizados.

O Brasil importou dos Estados Unidos o modelo de guerra às drogas e também do Estado punitivo. Para Débora Regina Pastana (2013), todos os três poderes brasileiros estão alinhados com o modelo punitivo. Os atuais níveis de desemprego e de pobreza no país fazem realçar os traços do Estado punitivo, que aqui pode ser percebido por meio de aumento das penas, “maior encarceramento, supressão de direitos e garantias, endurecimento da execução penal entre outras medidas igualmente severas” (PASTANA, 2013, p. 35).

De acordo com Wacquant (2011, p. 10) a miséria causada pelo modelo neoliberal não é realmente tratada. O tratamento dela é substituído por seu tratamento penal, “que visa as parcelas mais refratárias do subproletariado e se concentra no curto prazo dos ciclos eleitorais e dos pânicos orquestrados por uma máquina midiática fora de controle”. Assim, as prisões passam a funcionar como uma forma de incriminação preventiva do grupo considerado indesejável na sociedade (MISSE, 2010), que é composto pelos miseráveis que foram excluídos dos mercados de trabalho.

Pode-se afirmar que existe um “ciclo de violência” dentro da sociedade. Este ciclo é estruturalmente produzido pelas elites, como um dos instrumentos que sustentam e fazem a política e a economia. Este modelo de ciclo de violência é reproduzido nos diferentes estratos sociais. Ele associa, de maneira simplista e reducionista, aos pobres e miseráveis à culpa da violência, pois eles seriam os responsáveis por gerar os “maus elementos”, sendo vistos como “classes perigosas” (SALES, 2007).

*“Menos de 5% dos caras do local
São dedicados a alguma atividade marginal
E impressionam quando aparecem no jornal
Tapando a cara com trapos*

²¹ Marcações presentes no original.

*Com uma uzi na mão
 Parecendo árabes, árabes, árabes do caos
 Sinto muito, cumpadi
 Mas não é burrice pensar
 Que esses caras
 É que são os donos da biografia
 Já que a grande maioria
 Daria um livro por dia
 Sobre arte, honestidade e sacrifício*²²

O Direito Penal brasileiro tem como premissa que a prisão – encarceramento – de um indivíduo deve ser a última medida a ser adotada, priorizando a escolha de medidas alternativas sempre que for possível. No entanto, o encarceramento passou a ser tido como solução para os problemas de criminalidade no Brasil. O hiperencarceramento – como diz Wacquant (2014) – ou encarceramento em massa – como chama Michelle Alexander (2017) – foram importados para o Brasil juntamente com a guerra às drogas. As consequências da importação desse modelo já são bem explícitas. De acordo com dados do Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias (Infopen)²³, em junho de 2017 o país possuía uma população carcerária de 726.354 pessoas, com um déficit de 303.112 vagas, sendo de 171,62% a taxa de ocupação do sistema prisional (BRASIL, 2019). O Infopen também aponta que dentro dessa enorme população, cerca de 32,39% são presos sem condenação. Com esses números, o Brasil tem a terceira maior população carcerária do mundo, atrás somente dos Estados Unidos e da China (BORGES, 2019).

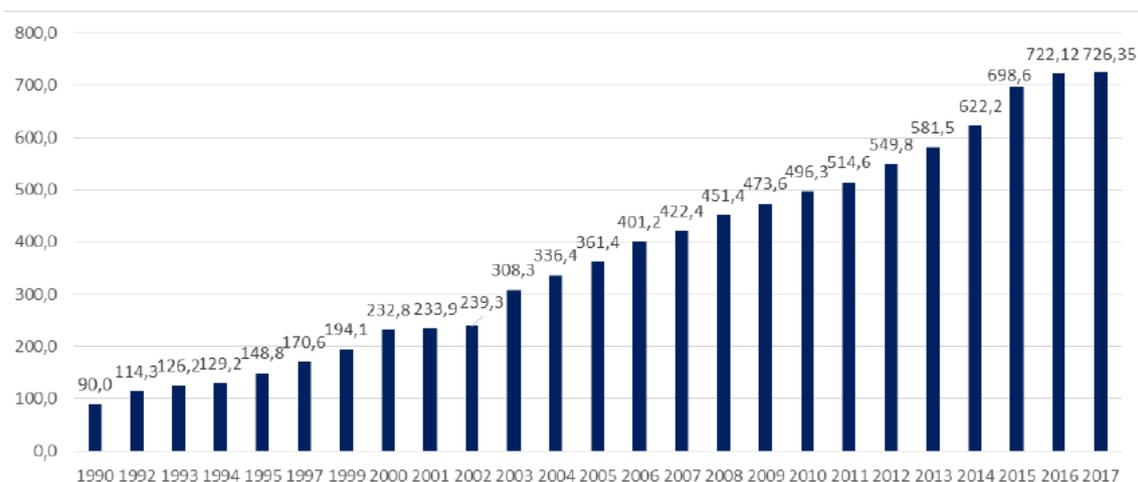


Gráfico 1 - Evolução das pessoas privadas de liberdade entre 1990 e 2017. Fonte: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias – Infopen, Junho/2017

²² Hey Joe – O Rappa e Marcelo D2.

²³ O órgão responsável pela elaboração do Infopen é o Departamento Penitenciário Nacional (Depen), ligado ao Ministério da Justiça e Segurança Pública.

O Infopen traz informações sobre a natureza dos crimes cometidos pela população carcerária brasileira. Segundo o relatório, 156.749 pessoas estão presas por conta da Lei nº 11.343/2006 (Lei de Drogas); 24.122 pessoas estão presas por conta da Lei nº 10.826/2003 (Estatuto do Desarmamento); 64.048 pessoas estão presas por crimes contra a pessoa (tais como homicídio, violência doméstica, lesão corporal, sequestro e aborto); 234.866 pessoas estão presas por crimes contra o patrimônio (tais como furto, roubo, latrocínio²⁴, extorsão, apropriação indébita, estelionato e receptação); 20.906 pessoas presas por crimes contra a dignidade sexual (tais como estupro, atentado violento ao pudor, corrupção de menores e tráfico nacional e internacional de pessoas para fins de exploração sexual); 8.874 pessoas presas por crimes contra a paz pública (formação de quadrilha), dentre outros tipos penais.

Quando se trata de jovens em cumprimento de medidas socioeducativas, dados de 2015 do Cadastro Nacional de Adolescentes em Conflito com a Lei (CNAACL) mostram que o roubo corresponde a 34,16% dos atos infracionais cometidos, seguidos por tráfico de drogas com 31,5% e furto com 9,88%. Assim como no sistema prisional, os crimes contra o patrimônio e o tráfico de drogas encabeçam a lista dos atos infracionais mais praticados. Os crimes contra a vida possuem cifras bem menos significativas no sistema socioeducativo. Homicídio corresponde a 5,28% dos atos infracionais, lesão corporal leve vem atrás com 1,66%, latrocínio aparece com apenas 0,53%. É também importante ressaltar que atos infracionais contra a dignidade sexual são poucos, correspondendo a somente 0,38% do total (BRASIL e CNJ, 2019).

No Distrito Federal, no ano de 2018, 3.091 adolescentes deram entrada no Núcleo de Atendimento Integrado (NAI)²⁵, sendo 2.867 do gênero masculino, 219 do feminino e cinco transgêneros (SEJUS-DF, 2020). Também no DF, dos jovens apreendidos, somente 1% deles o são por conta de atos análogos a homicídios e 0,06% por latrocínio, sendo mais comuns as apreensões por roubo (41%), tráfico de drogas (24%), furto (6%), posse de droga (6%), porte de arma (5%) e receptação (5%) (SEJUS-DF, 2020).

No Gráfico 1 é possível observar o crescimento da população carcerária brasileira ao longo dos anos. É interessante notar o que acontece a partir de 2006, com a promulgação da Lei de Drogas. Se em 1990 a população carcerária era de 90 mil pessoas,

²⁴ É interessante notar que o latrocínio (roubo com resultado morte) é considerado crime contra o patrimônio e não contra a pessoa. O Infopen aponta que 12.746 foram pessoas presas por latrocínio.

²⁵ O NAI é o local que recebe os jovens apreendidos em situação de flagrante ou por mandado de busca e apreensão.

em 2017 ela alcançou a marca 726 mil pessoas. Entre 1990 e 2005 a população carcerária aumentou em 271,4 mil pessoas, entre 2006 e 2017 o aumento foi de 325,15 mil pessoas. O Infopen mostra que nenhum crime hoje encarcera mais do que tráfico de drogas.

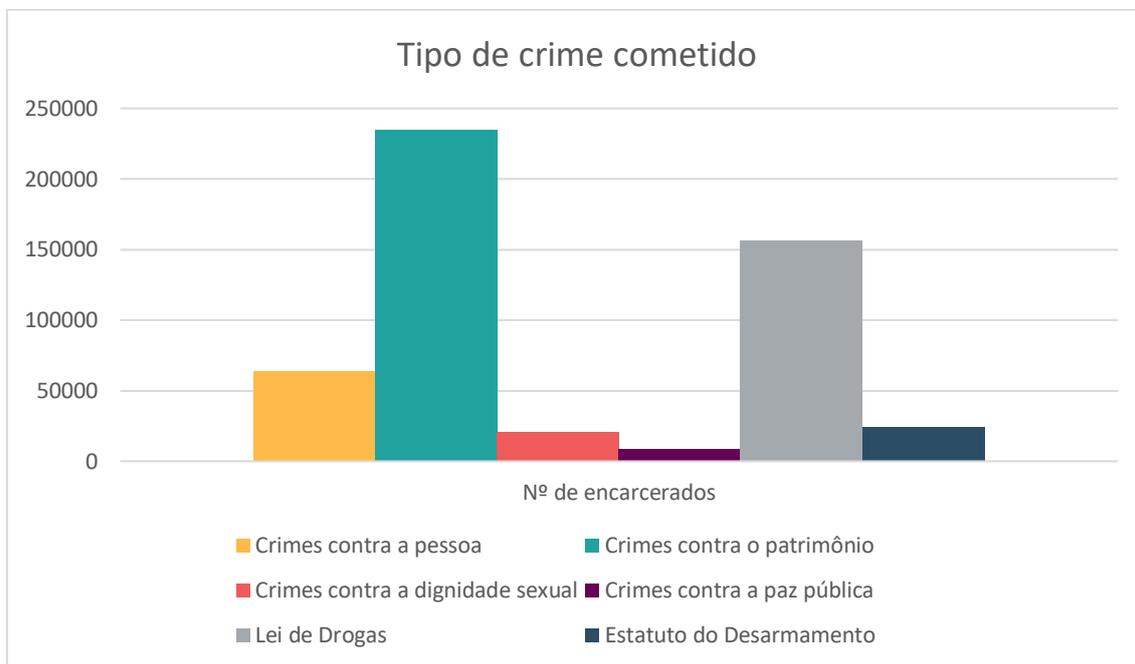


Gráfico 2 – Tipos de crimes cometidos pela população carcerária do Brasil. Fonte: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - Infopen, Junho/2017

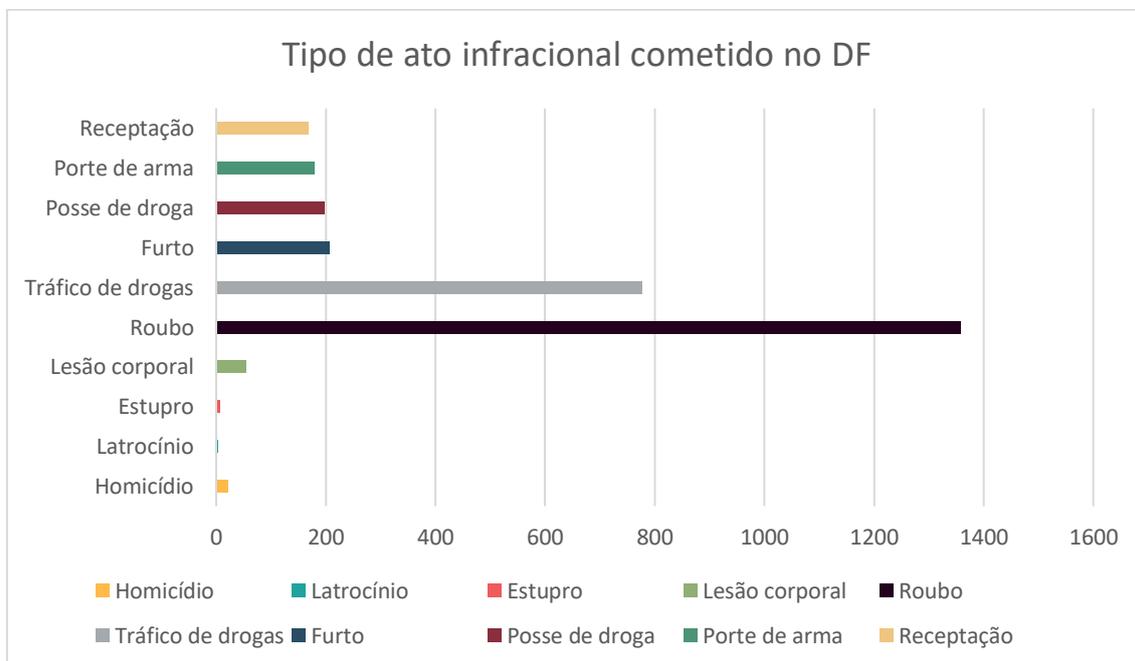


Gráfico 3 – Tipos de atos infracionais cometidos no DF. Fonte: Anuário do Atendimento Socioeducativo Inicial no Núcleo de Atendimento Integrado - NAI/UAI-DF, 2020.

Os dados do Infopen e do Anuário do Atendimento Socioeducativo Inicial no Núcleo de Atendimento Integrado do DF mostram que, no Brasil e em Brasília, as pessoas

e os jovens são presos/apreendidos na maioria das vezes por crimes/atos infracionais contra o patrimônio ou por conta do tráfico de drogas, sendo que os crimes/atos infracionais contra a vida e contra a pessoa aparecem em uma escala bem menor.

É importante observar a faixa etária da população carcerária brasileira. Ainda de acordo com o Infopen (BRASIL, 2019, p. 30), a maior parte desta população é composta por jovens²⁶, sendo que entre estes, “29,9% possuem entre 18 e 24 anos, seguindo de 24,1% entre 25 a 29 anos e 19,4% entre 35 a 45 anos. Somados, o total de presos com até 29 anos de idade totalizam 54% da população carcerária”. Os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua de 2017 mostram que nesse mesmo período a população de jovens no Brasil correspondia a cerca de 24% da população nacional (IBGE, 2018a).

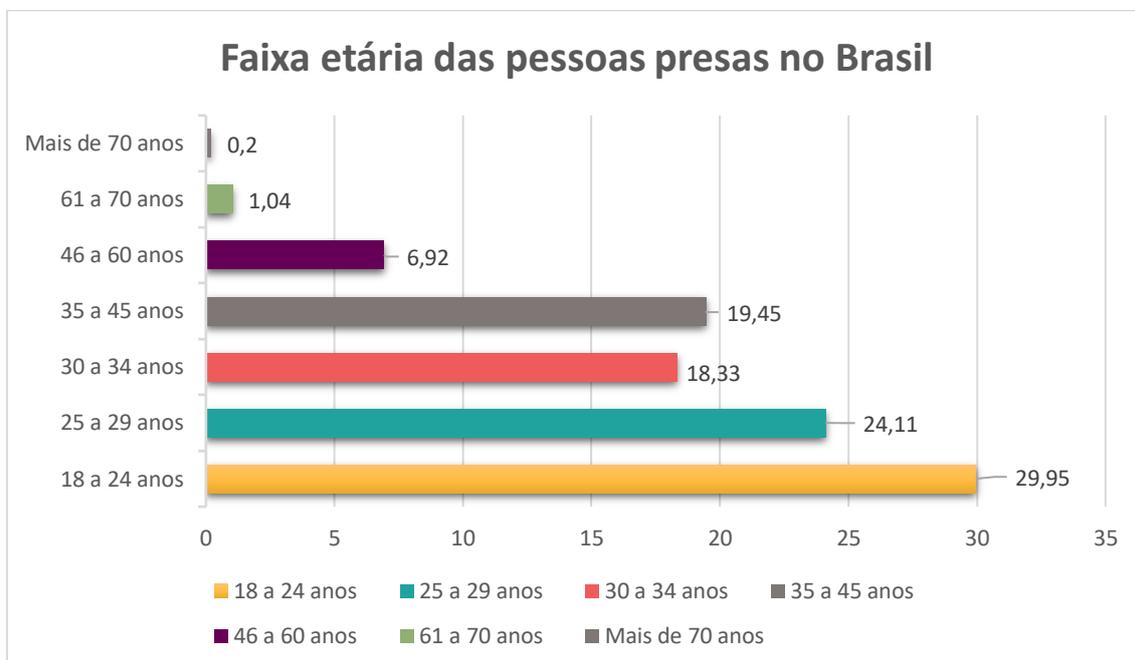


Gráfico 4 - Faixa etária das pessoas presas no Brasil. Fonte: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - Infopen, Junho/2017

Contudo, a população carcerária brasileira além de possuir um viés etário, também possui um viés étnico (BORGES, 2019), assim como a população carcerária dos Estados Unidos (ALEXANDER, 2017). O Infopen aponta que “46,2% das pessoas privadas de liberdade no Brasil são de cor/etnia parda, seguido de 35,4% da população carcerária de cor/etnia branca e 17,3% de cor/etnia preta” (BRASIL, 2019, p. 31). Somadas as populações parda e preta são 63,3% das pessoas privadas de liberdade no Brasil. Contudo, os dados da PNAD Contínua de 2017 apontam que no mesmo período a

²⁶ Segundo o Estatuto da Juventude (Lei nº 12.852/2013), são considerados jovens as pessoas com idades entre 15 e 29 anos.

população preta correspondia a 8,6% do total da população brasileira, enquanto a população parda²⁷ correspondia a 46,8% do total, somando 55,4% da população (IBGE, 2018a).

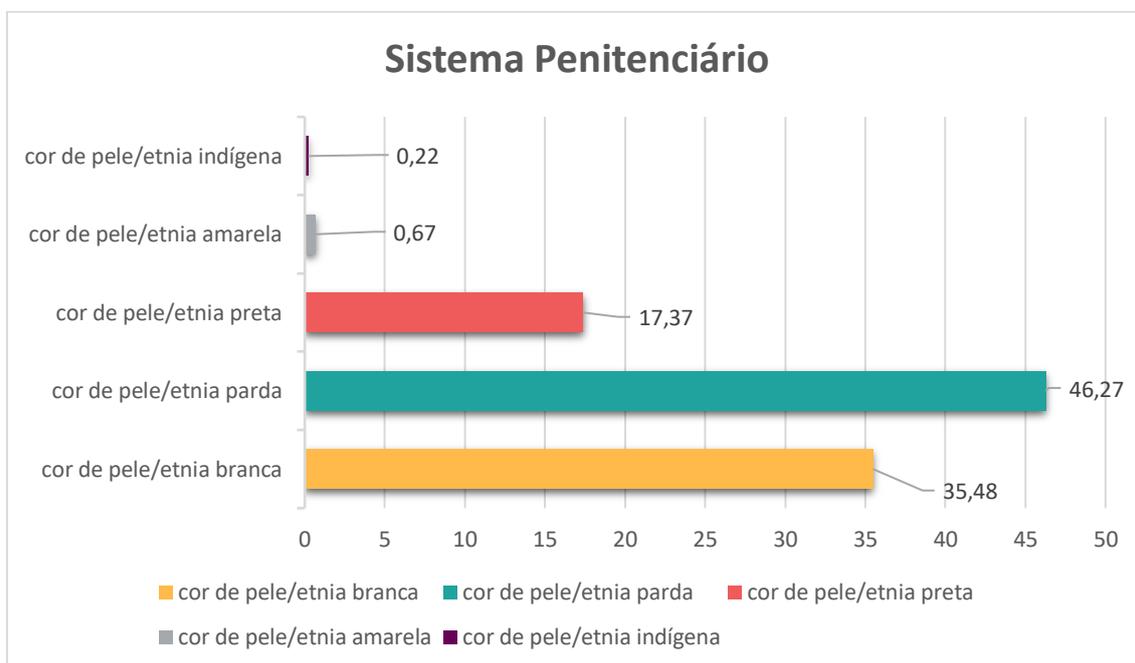


Gráfico 5 – Etnia/cor das pessoas privadas de liberdade no Brasil. Fonte: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - Infopen, Junho/2017

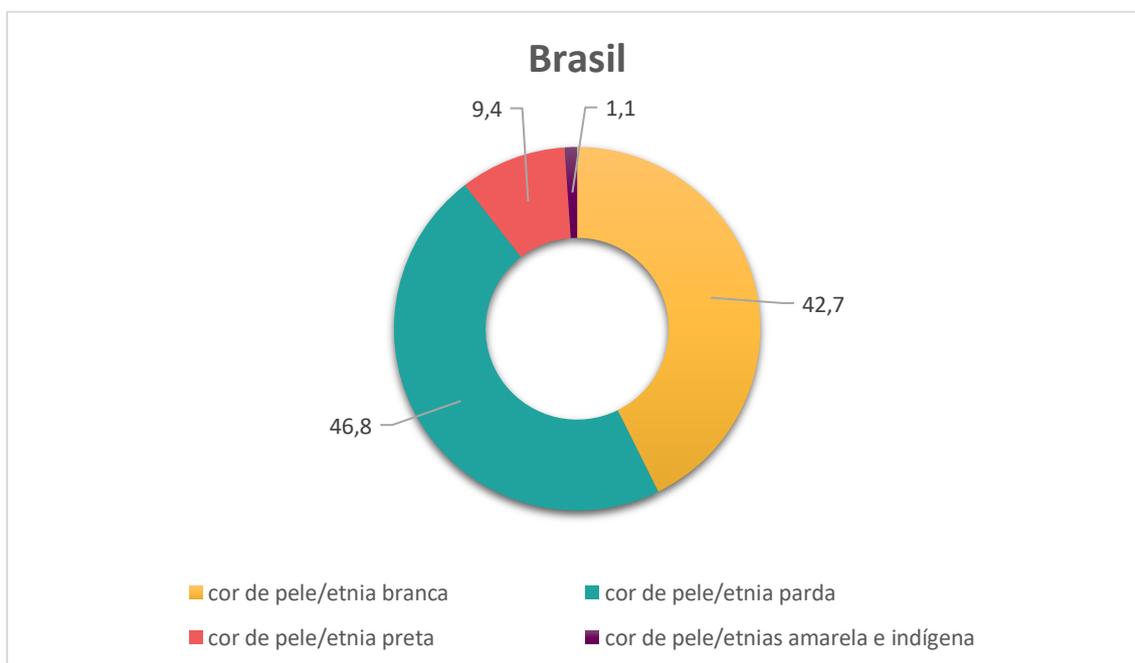


Gráfico 6 - Etnia/cor da população brasileira. Fonte: PNAD Contínua 2019

²⁷ Na metodologia usada pelo IBGE em suas pesquisas, a população negra corresponde ao somatório das populações parda e preta. Neste trabalho foi adotada a mesma metodologia.

*“Violência vicia soldado e eu sei bem
A guerra não é santa nem aqui e nem em Jerusalém
É o Brasil da mistura, miscigenação
Quem não tem sangue de preto na veia deve ter na mão”²⁸.*

No quesito escolarização da população privada de liberdade, a situação é bastante ruim. De acordo com o Infopen, 51,3% dos encarcerados não possuem o Ensino Fundamental completo; 13,1% possuem o Ensino Fundamental completo; 14,9% não possuem o Ensino Médio completo e somente 0,5% possui o Ensino Superior completo (BRASIL, 2019). Novamente, os dados são bastante contrastantes com o panorama geral da sociedade. A PNAD Contínua de 2017 apontou que 33,8% da população brasileira não tinha o Ensino Fundamental completo; 8,5% da população tinha o Ensino Fundamental completo; 4,4% não completaram o Ensino Médio e 15,7% da população possuía o Ensino Superior completo (IBGE, 2018b).

Dentre os jovens que passaram pelo NAI no DF em 2018, a maior parte deles (43%) estava entre o 6º e o 9º ano do ensino fundamental na modalidade regular, seguido pela EJA 2º segmento (31%), entre o 1º e o 5º ano do ensino fundamental (10,5%) pelo ensino médio regular (9%), pela EJA 1º segmento (2,7%) e EJA 3º segmento (0,05%) (SEJUS-DF, 2020). Além disso, 31% deles estavam matriculados e frequentavam a escola; 20% estavam matriculados, mas evadiram, 8% estavam matriculados, mas eram infrequentes; 37,25% não estavam matriculados e 0,05% nunca tinha estudado (SEJUS-DF, 2020).

A baixa escolaridade é, no Brasil, um fator de vulnerabilidade de população em geral, mas especialmente dos jovens. Ela é

um impeditivo não apenas para alcançar um modo de vida digno, com emprego formal e qualificado, como até mesmo para sonhar com essa possibilidade. Desse modo, a população jovem pobre e com baixa escolaridade está muito mais exposta ao risco social da exploração sexual, da criminalidade e de todas as formas de vida marginal (COMERLATO, 2017, p. 104).

²⁸ Eu só peço a Deus – Inquérito.

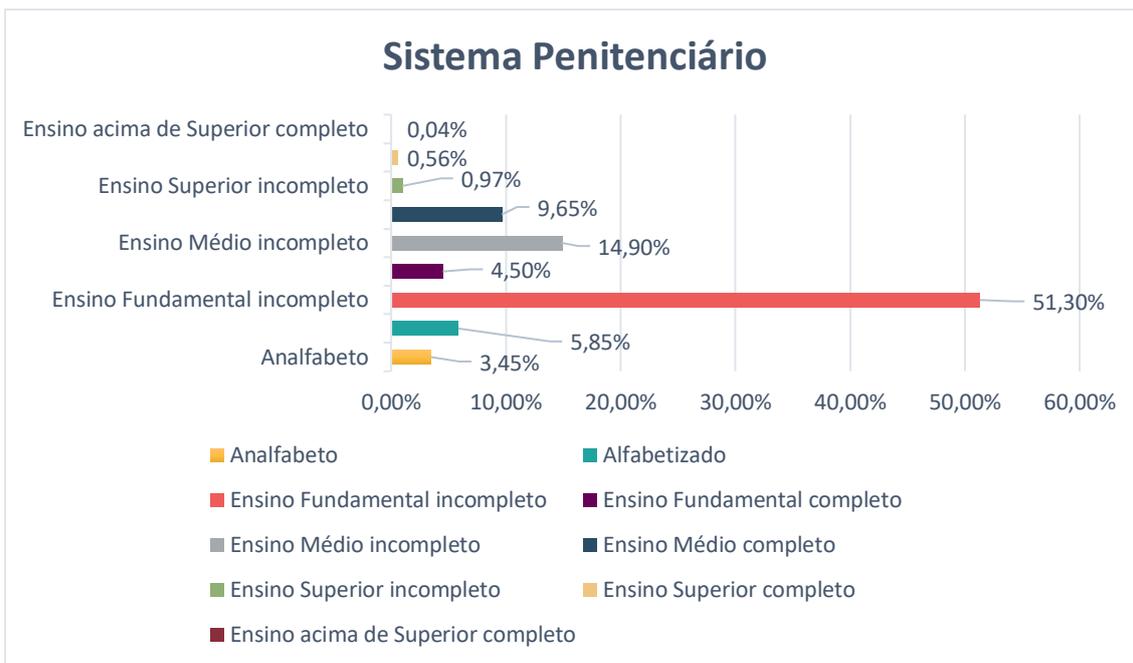


Gráfico 7 – Nível de escolaridade da população privada de liberdade no Brasil. Fonte: Levantamento Nacional de Informações Penitenciárias - Infopen, Junho/2017

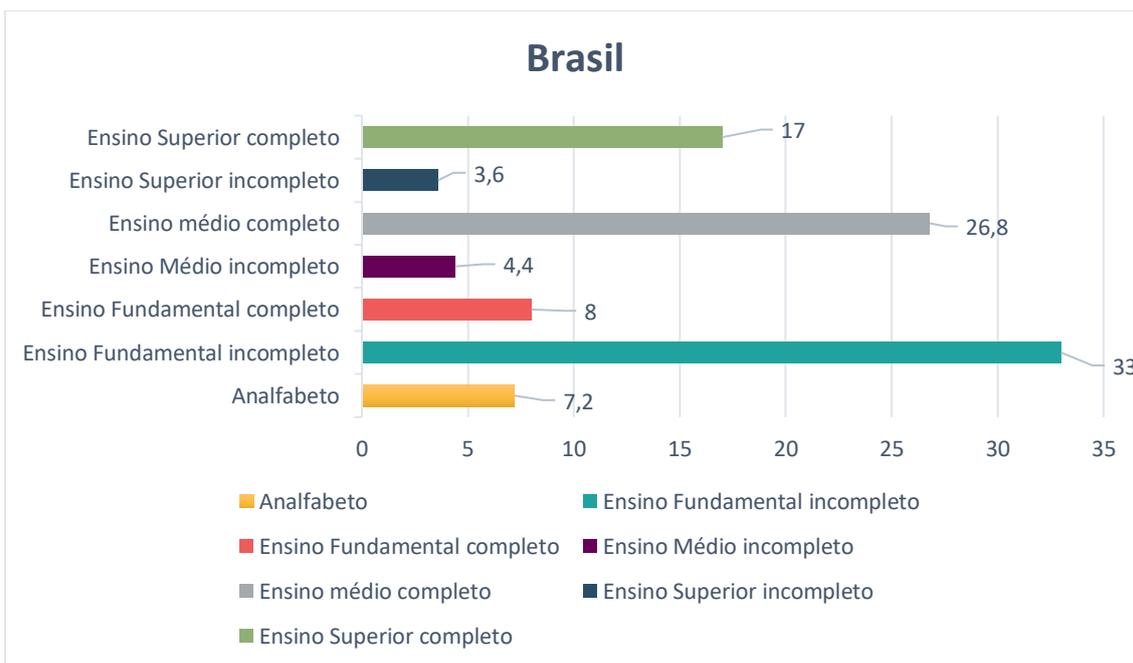


Gráfico 8 – Nível de escolaridade da população brasileira. Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, PNAD Contínua 2017.

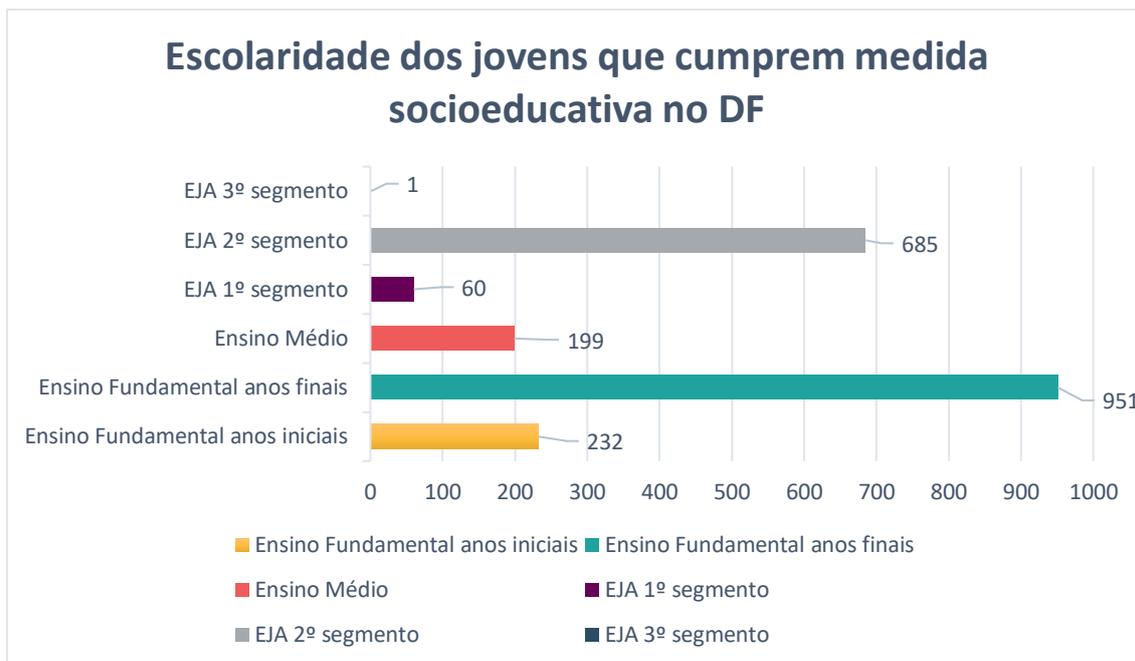


Gráfico 9 - Nível de escolaridade dos jovens que cumprem medida socioeducativa no DF. Fonte: Anuário de Atendimento Socioeducativo Inicial no Núcleo de Atendimento Integrado - NAI/UAI-DF, 2020.

Os dados apresentados pelo Infopen deixam explícita a clivagem existente no sistema penal brasileiro. Seu principal alvo são os homens, jovens, negros, pobres e com baixa escolarização. A privação de liberdade não é usada como uma resposta séria e legítima do Estado perante os crimes cometidos, mas é uma política social reforçada para os adolescentes pobres das periferias urbanas, já que é uma forma de diminuir as garantias a que essa população tem direito (MÉNDEZ, 2017). A clivagem produz, como afirma Sales (2007, p. 27), uma *visibilidade perversa* que é “reprodutora de discriminações históricas contra os setores mais pauperizados e insubmissos das classes trabalhadoras urbanas”.

Os jovens não são apenas a maior parte da população privada de liberdade no país: eles também são os que mais morrem. De acordo com o Atlas da Violência de 2019, “59,1% dos óbitos de homens entre 15 a 19 anos de idade são ocasionados por homicídio” (IPEA; FBSP, 2019, p. 6). A alta mortalidade dos jovens terá, no futuro, diversas consequências socioeconômicas, já que o Brasil está passando por uma transição demográfica.

A questão da maioridade penal é polêmica, assim como a punição aplicada aos jovens que cometem atos infracionais. Elas ganham e perdem força nos diferentes momentos históricos, mas estão sempre presentes. A ascensão do conservadorismo nos últimos anos, no Brasil e também em outros países, fez elas voltarem aos holofotes dos debates sobre segurança pública, como se a redução da maioridade penal e,

consequentemente, o aumento do encarceramento fossem magicamente resolver os problemas de segurança. A média de idade mundial para a responsabilização penal é cerca de 12 anos, inclusive no Brasil (OLIVEIRA, 2016), o que não significa que crianças e adolescentes serão tratados e julgados como adultos. “Movimentos de lei e de ordem que se disseminam mundialmente não propõem apenas o endurecimento de apenação criminal, mas o alargamento de competência punitiva do Estado, pelo uso e abuso de normas incriminadoras e sancionadoras” (KOERNER JÚNIOR, 2014, p. 165).

Essas questões podem ser observadas a partir de tentativas de mudar a legislação referente ao tema. Atualmente tramitam no Congresso algumas propostas de emenda à Constituição (PEC) e projetos de lei (PL) que visam retirar direitos que as crianças e os adolescentes possuem. Sobre a redução da maioridade penal há a PEC 21/2013, que pretende alterar o art. 228 da Constituição Federal, de modo a reduzir de 18 anos para 15 anos a maioridade penal²⁹. Quanto a punição dos jovens, há o PL 2517/2015, de autoria do senador José Serra, que pretende alterar o ECA e o Sinase, que hoje preveem que o jovem pode passar no máximo três anos em unidade de internação, para que o tempo de internação possa chegar a até dez anos.

No imaginário popular existe a ideia de que no Brasil a impunidade impera, de que as pessoas que cometem crimes não serão punidas. Contrariamente a esse pensamento, Salo de Carvalho (2015, p. 648) argumenta que o Brasil é um país que encarcera muito, mas o faz muito mal, já que “inúmeras condutas não lesivas (crimes sem violência ou grave ameaça) não demandariam o uso da prisão”.

Os principais argumentos a favor da redução da maioridade penal giram ao redor de ideias como a impunidade do adolescente que comete um ato infracional, a fé no direito penal e a proteção contra o aliciamento de menores de idade para a prática de crimes (MORAES, 2013). “Afirmar que os adolescentes não são responsabilizados pelos atos infracionais que cometem é um erro. O artigo 103 do ECA define como ato infracional a conduta prevista em lei como contravenção ou crime” (ROVARON, 2013, p. 38).

Para Sales (2007), a cultura de violência existente no processo de formação da sociedade brasileira e a “rarefeita cidadania” – especialmente quando se trata das classes trabalhadoras – são fatores fundamentais para que haja uma resistência conservadora ao

²⁹ No site do Senado Federal há uma enquete para saber a opinião da população sobre a proposta da PEC. Neste momento, 635 pessoas disseram ser a favor da proposta, enquanto 124 afirmaram ser contra. A enquete pode ser encontrada em <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/112420> (acesso em 04/10/2019).

ECA. Os principais motivos da rejeição, ainda de acordo com a autora, são os fundamentos democráticos da legislação, que abriria caminho para reformas cultural, moral e intelectual no país.

A forma como os meios de comunicação abordam o tema tem uma grande influência sobre como a opinião pública se posiciona no debate. A mídia, por vezes, trata a questão da segurança pública de forma superficial e equivocada, trazendo soluções simplistas para o problema da violência no país. Aumentar o encarceramento é uma dessas soluções (ROVARON, 2013). De acordo com Paulo Roberto Sandrini,

a partir do discurso de que a violência aumentou são noticiados crimes dos mais diversos tipos. A importância atribuída pela imprensa a essa temática parece induzir ao clamor público por vingança, via de regra, com pedidos de maior rigor nas punições. Chama a atenção a ênfase dada ao envolvimento de adolescentes em atos criminosos e a conseqüente exigência de atitudes das autoridades e mudanças na legislação para “evitar que esses crimes fiquem impunes”, o que pode ser pensado como uma obsessão punitiva que elege como alvo preferencial a juventude (2009, p. 14).

A recente pesquisa do Datafolha sobre a questão da redução da maioridade penal, publicada em 14 de janeiro de 2019, traz dados acerca da visão dos brasileiros sobre o tema³⁰. Ela aponta que 84% dos entrevistados são a favor da redução da maioridade penal de 18 para 16 anos.

As redes sociais como o *Facebook*, o *Twitter*, o *Instagram* e até mesmo o *WhatsApp* hoje servem como termômetros da opinião pública acerca de determinados tópicos. Seguindo esta linha de pensamento, Heloísa Petry e Deise Maria do Nascimento (2016) analisaram páginas do *Facebook* favoráveis à redução da maioridade penal para entender o argumento de seus defensores. Elas mostram que as páginas retratam como jovem infrator o adolescente do gênero masculino, predominantemente morador de favela ou de comunidades carentes. Segundo as autoras, há

uma tipologia do sujeito ameaçador e potencialmente criminoso, que remetem aos pressupostos positivistas das ciências criminológicas do século XIX pautadas no paradigma etiológico que localizavam no indivíduo desviante os fatores ontológicos determinantes de sua condição de “criminoso nato” (2016, p. 429)

Adriana Simões Marino (2013, p. 27) argumenta que os projetos que versam sobre a redução da maioridade penal no Brasil “não levam em consideração o previsto conteúdo das medidas socioeducativas e seu caráter efetivamente restritivo de direitos”. Para ela, esses projetos possuem um “viés ideológico centrado no fomento à manutenção da

³⁰ Dados referentes a pesquisa de opinião do Datafolha podem ser acessados em <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2019/01/maioria-quer-reducao-da-maioridade-penal-de-18-para-16-anos-segundo-datafolha.shtml>> (Acessado em 16/04/2019).

exclusão de uma parcela específica da população – a saber, jovem, negra e pobre” (pp. 27-28).

Como fica evidente a partir do que foi aqui exposto, várias autoras e vários autores concordam que existe uma tentativa de criminalizar a pobreza (ALEXANDER, 2017; BORGES, 2019; CARMO, 2015; CARVALHO, 2015; DAVIS, 2018; MARINO, 2013; MÉNDEZ, 2017; MORAES, 2013; PETRY e NASCIMENTO, 2016; ROVARON, 2013; SALES, 2007; SILVA, 2012; WACQUANT, 2011). A redução da maioria penal seria mais uma faceta desta tentativa, já que os jovens que de fato seriam atingidos por essa medida seriam, majoritariamente, os jovens provenientes das classes mais pobres da sociedade. Assim,

sendo a estrutura do sistema penal inoperante em toda sua extensão – pois não sendo criminalizados todos os que cometem crimes – necessariamente a criminalização ocorre de maneira desigual e seletiva, círculo ininterrupto que conduz à legitimação e naturalização da intervenção repressiva do Estado e à reprodução de estigmas e estereótipos sociais (PETRY e NASCIMENTO, 2016, p. 430).

A redução da maioria penal, mesmo sendo cláusula pétrea da Constituição Federal de 1988, sempre volta ao escrutínio público. Esta mudança causaria ainda mais danos nas vidas dos jovens em conflito com a lei. Eles necessitam “ter seus direitos básicos garantidos a fim de se criarem as condições para que vivam outras possibilidades, longe das instituições carcerárias que os reduzem a estigmas, números e impossibilidades (ROVARON, 2013, p. 42). Como questiona Rolf Koerner Júnior (2014, p. 168), caso haja uma redução da maioria penal o jovem “menor de 18 e maior de 16 anos, que, hoje, se constitui no vilão da história (ou especial tipo de clientela alheia ao arcabouço punitivo), será depois sucedido por quem, se depois, ainda, a criminalidade recrudescer?”.

Mesmo sendo improvável uma mudança na maioria penal, outros ataques ao ECA e aos seus dispositivos acontecem. Recentemente, o PSL, partido pelo qual o presidente Jair Bolsonaro foi eleito, foi berço da ação de inconstitucionalidade (ADI) que intentava alterar dispositivos do ECA passando a permitir a detenção de adolescentes menores de 18 anos para averiguação ou por motivo de perambulação³¹. Por unanimidade, e com duras críticas à proposta do PSL, o Supremo Tribunal Federal (STF) julgou improcedente a ADI. Relator da ação, o ministro Gilmar Mendes afirmou que o pedido do PSL representa uma política higienista e uma tentativa de demonização das crianças. Ele ainda acrescentou que o melhor tratamento para os jovens em conflito com a lei não

³¹ A ADI 3.446 chegou ao STF em 2005, antes de Jair Bolsonaro passar a integrar o PSL. Contudo, o presidente é assumidamente a favor da redução da maioria penal.

é a aplicação de medidas mais severas, mas sim entender que eles são seres em desenvolvimento que precisam ser educados e protegidos³². Sales (2007) aponta que essas medidas que intentam aumentar a punição para os jovens em conflito com a lei têm como resultado o banimento da juventude pobre e a consumação do *apartheid* social.

Um dado que mostra na prática como a possibilidade de redução da maioridade penal é contraproducente vem de pesquisa recente feita pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ). De acordo com a pesquisa, que analisa os registros de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa do CNAEL no período de janeiro de 2015 a junho de 2019, 23,9% dos jovens retornaram ao menos uma vez ao sistema socioeducativo no período, as chamadas reentradas e reiterações³³. No DF, em 2018, das 5.258 entradas totais no NAI, 1.877 eram reentradas, cerca de 35,7% dos casos (SEJUS-DF, 2020).

Ao observar o sistema prisional, destinado aos indivíduos com mais de 18 anos, a taxa de reincidência³⁴ é de 42,5% (BRASIL; CNJ, 2019). A pesquisa do CNJ deixa explícito que, mesmo com suas falhas, o sistema socioeducativo ainda é mais eficaz do que o sistema prisional quando se trata de reintegrar à sociedade o indivíduo que praticou algum ato criminal.

³² Para conferir as falas contundentes de Gilmar Mendes e dos demais ministros no caso, ler a seguinte reportagem: <https://www.jota.info/stf/do-supremo/stf-rejeita-detencao-de-menores-para-averiguacao-09082019> (acessado em 20/08/2019).

³³ O termo reentrada “é usado em referência às passagens pelo sistema de adolescentes que não tiveram necessariamente sentença condenatória transitada em julgado” (BRASIL; CNJ, 2019, p. 21), entretanto, a reentrada não significa que há novo cometimento de ato infracional, tendo em vista que a reentrada por mandado de busca e apreensão pode indicar uma mera atualização de endereço (SEJUS-DF, 2020, p. 12). Já a reiteração em ato infracional “diz respeito aos casos de adolescentes que tiveram mais de uma sentença condenatória transitada em julgado” (BRASIL; CNJ, 2019, p. 21).

³⁴ “O termo reincidência é estabelecido pelo Código Penal e alude ao cometimento de delitos” (BRASIL; CNJ, 2019), sendo que seu uso é restrito aos indivíduos com mais de 18 anos.

A estigmatização do jovem que cumpre medida socioeducativa

Mário Volpi (2015, p. 11-12) afirma que “é difícil, para o senso comum, juntar a ideia de segurança e cidadania”, pois “reconhecer no agressor um cidadão parece ser um exercício difícil e, para alguns, inapropriado”. Há no código dominante regulador, segundo Andréa Guerra (2017, p. 265), a percepção de que os que cometem atos infracionais, crimes ou contravenções penais são matáveis e anômicos em relação ao corpo social regulado. Essa percepção geraria os antagonismos do tipo “asfalto x morro”, “bandido x polícia” e “bandido x comunidade”, que ocultam “o jogo de forças econômico e político reduzido a inimizades”.

Os indivíduos que já sofreram privação de liberdade enfrentam dificuldades ao deixarem o sistema prisional. Mesmo que eles tenham como intenção mudar de vida e deixar o passado de contravenções para trás, o caminho para uma vida tida como justa é árduo para eles. A sociedade fecha muitas portas para esses indivíduos, diminuindo consideravelmente suas possibilidades de alcançarem uma vida “normal”. Eles recebem o marcador social de ex-presidiários, que os diferencia dos demais membros da sociedade.

*“A justiça criminal é implacável
Tiram sua liberdade, família e moral
Mesmo longe do sistema carcerário
Te chamarão para sempre de ex-presidiário”³⁵.*

Os jovens em conflito com a lei que cumprem ou já cumpriram medida socioeducativa também recebem esse marcador social, o que diminui as oportunidades que eles terão em suas vidas. Eles são muitas vezes taxados como lixos humanos, parasitas, monstros, vermes, marginais e vagabundos, numa oposição clara à valoração dos tidos como “cidadãos de bem”, onde não apenas a cidadania é retirada deles, mas também a condição de humanos (PETRY e NASCIMENTO, 2016).

*“É muito fácil vir aqui me criticar
A sociedade me criou agora manda me matar
Me condenar e morrer na prisão
Virar notícia de televisão
Seria diferente se eu fosse mauricinho
Criado a sustagem e leite ninho
Colégio particular, depois faculdade
Não é essa minha realidade
Sou caboquinho comum com sangue no olho
Com ódio na veia, soldado do morro
Feio e esperto com uma cara de mal
A sociedade me criou: mais um marginal”³⁶.*

³⁵ Homem na estrada – Racionais MC’s

³⁶ Soldado do morro – MV Bill.

A relação entre estabelecidos e outsiders formulada por Elias e Scotson é bastante reveladora quando se analisa o papel dos ex-presidiários e dos jovens infratores dentro da sociedade. Segundo os autores, os estabelecidos são indivíduos pertencentes a um grupo social em condição superior ao demais, que são considerados os outsiders. Os outsiders “são vistos pelo grupo estabelecido como indignos de confiança, indisciplinados e desordeiros” (ELIAS e SCOTSON, 2000, p. 27). Para os autores,

o grupo estabelecido tende a atribuir ao conjunto do grupo outsider as características “ruins” de sua porção “pior” – de sua minoria anômica. Em contraste, a autoimagem do grupo estabelecido tende a se modelar em seu setor exemplar, mais “nômico” ou normativo – na minoria de seus “melhores” membros. (ELIAS e SCOTSON, 2000, p. 22-23)

O conceito de estigma, de Erving Goffman (1988), complementa a ideia de estabelecidos e *outsiders* de Elias e Scotson. O estigma é um atributo profundamente depreciativo conferido a um indivíduo ou a um grupo, atributo este que se encontra em divergência com o estereótipo criado pela sociedade. Nas palavras de Goffman (1988, p. 15),

acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida. Construimos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social.

Unindo as teorias, é possível notar que os atributos estigmatizantes são criados pelo grupo dos estabelecidos, apontando características dos indivíduos que são considerados *outsiders*. O estigma, por vezes, anula o indivíduo estigmatizado, substituindo-o por uma imagem caricata que expressa os preconceitos de quem a criou. A pessoa estigmatizada é culpada por simplesmente existir.

Elias e Scotson (2000, p. 30) ainda apontam que as crianças e os adolescentes dos grupos estigmatizados e desprezados são evitados e rejeitados, sendo tratados com “rigor e crueldade ainda maiores do que os reservados a seus pais”, pois eles poderiam influenciar o comportamento dos jovens do grupo dominante. O medo de ter seus membros mais jovens “infectados” pelo comportamento anômico dos estigmatizados faz com que os membros mais velhos do grupo dominante vejam com naturalidade o tratamento desumanizante que conferem aos jovens *outsiders*.

De acordo com o conceito de estigma de Goffman, é possível dizer que há uma condição estigmatizante do adolescente na sociedade. Ele é visto como um

portador de um atributo concebido como intrínseco que tem a qualidade de vergonhoso e ameaçador. As propriedades simbólicas atribuídas à sua identidade social, e que os torna diferenciados, vinculam-se ao desenfreamento. O efeito dessa crença deve sua eficácia simbólica ao adjudicar a rebeldia, como fato negativo, aos jovens, transmutando-a num fato exclusivo deste grupo social (KAPLAN, 2012, p. 604).

Angela Maria de Oliveira Almeida (2015) traz dados que apontam os atributos que caracterizam os adolescentes segundo mães e professores. Segundo o grupo dos adultos, que podem ser considerados os estabelecidos nessa situação, os atributos mais comuns dos adolescentes são as crises existenciais, o desejo de independência, as transformações no corpo, as descobertas sexuais e o desejo de independência. Já os atributos que menos os caracterizam são a maturidade, a estabilidade, a responsabilidade e a decadência. Segundo a autora, esses dados demonstram a existência do estigma de que a adolescência é uma fase de instabilidade emocional.

Nilson Weisheimer (2017) também aponta as características que são socialmente atribuídas à juventude. Para ele, os jovens são marcados pela ambivalência provinda da transição da infância dependente para a autonomia esperada na vida adulta; pela posição subalterna na hierarquia social com relação aos adultos; pela conflitividade originada do processo de individualização no período de transição; e, por fim, pela criatividade e capacidade de inovação própria do contato das novas gerações com a cultura estabelecida.

Historicamente, para Carina Kaplan (2012), os jovens têm sido marcados por essa condição de subalternidade que foi criada sobre eles. Segundo a autora, foi fabricado um olhar estigmatizante sobre os jovens, que os exclui material e simbolicamente dentro da sociedade. A exclusão do jovem se dá, por vezes, através da violência simbólica. São “situações de violência que não são percebidas como tais”, violências vividas no cotidiano que geram “mecanismos ocultos e inconscientes da reprodução de uma ordem social desigual, da injustiça social e sobre a impossibilidade de muitos jovens terem uma vida digna” (KAPLAN, 2012, p. 602), o que poderia levar a uma condição de “autoexclusão” do jovem que absorve, inconscientemente, esses mecanismos.

Nas grandes cidades brasileiras, desde a década de 1970, há um grande contingente de crianças e adolescentes vagando pelas ruas que passou a ser visto como um problema social. Nas palavras de Adorno, Lima e Bordini (1999, p. 11),

pouco a pouco, uma opinião pública inquieta, certamente influenciada pelo impacto que o rápido crescimento da criminalidade urbana violenta exerceu e vem exercendo sobre o comportamento coletivo, passa a suspeitar de um envolvimento crescente e inexorável desses jovens com o crime, principalmente daqueles procedentes dos setores mais pauperizados das classes trabalhadoras.

A sociedade em que vivemos é marcada pela agressividade e é comum atribuir esse fato aos adolescentes (VERONESE e RODRIGUES, 2001). A visão negativa da adolescência ganha maior repercussão na mídia, que corrobora com a ideia de que os jovens são emocionalmente instáveis e mais propensos à violência, sendo necessário discipliná-los para evitar que a agressividade venha à tona. A temática da adolescência é quase sempre retratada nos meios de comunicação associada ou confundida com a criminalidade (SANDRINI, 2009). Assim, os adolescentes e jovens possuem bastante visibilidade na mídia, contudo, por vezes é uma visibilidade perversa (SALES, 2007), que os demoniza e os apresenta como indivíduos que merecem a desconfiança da população, já que o Estado os protege demasiadamente. Desta forma, a mídia também contribui para a criação dos estereótipos sobre os jovens, pois eles são quase sempre retratados como “revoltosos, ‘drogados’ violentos e de uma subclasse alienada, irascível e autodestrutiva” (GARLAND, *apud* MONTEIRO, 2020, p. 831). A sociedade passa, então, a enxergar os adolescentes como potenciais violadores de direitos.

Para Almeida (2015), há uma tendência da mídia de superestimar a violência, explorando excessivamente os crimes violentos, selecionando e reordenando os fatos. Pelo enfoque excessivo nos crimes violentos, a população fica com a impressão de que todos os crimes são violentos, pois outros tipos não dão tanta audiência (MONTEIRO, 2020). O padrão violento que é alardeado pela mídia começa a “permeiar ambientes democráticos transfigurando paulatinamente suas características essenciais” (PASTANA, 2013, p. 40), tornando determinados territórios perigosos e criando inimigos em potencial.

“O medo extensivo a que os jovens cometam homicídios não condiz com os fatos e as estatísticas, mas prevalece como eixo para justificar o olhar social da periculosidade” (KAPLAN, 2012, p. 602). Petry e Nascimento (2016, p. 428) corroboram com esta ideia afirmando que há uma “veiculação distorcida da mídia que tem a violência como objeto de consumo”, contribuindo para uma representação maniqueísta da sociedade, em uma eterna luta entre o bem e o mal. Desta maneira,

a mídia faz o jogo das políticas de segurança, muitas vezes discriminatórias: o excluído social é apresentado como potencial criminoso; seu grupo é associado a práticas perversas; um sentimento de insegurança e medo toma conta da sociedade; nas políticas de segurança, o excluído e seu grupo tornam-se os responsáveis pela suposta onda de violência que assola a sociedade (ALMEIDA, 2015, p. 240).

*“Desacato invenção, maldosa intenção
Cabulosa inversão, jornal distorção*

*Meu sangue na mão dos radical cristão
Transcendental questão, não choca opinião
Silêncio e cara no chão, conhece?
Perseguição se esquece? Tanta agressão enlouquece
Vence o Datena, com luto e audiência
Cura baixa escolaridade com auto de resistência”³⁷*

O termo “menor”, historicamente, foi ligado não somente a maioria penal e civil, mas também foi associado aos segmentos mais pobres e marginalizados da sociedade (RIZZINI, 2009a). Levando em consideração a estigmatização que sofrem os jovens em conflito com a lei, o ECA vetou o uso do termo “menor”, adotando a concepção de infância e adolescência. Nesse sentido, a criança e o adolescente são compreendidos “como *cidadãos, sujeitos de direitos*, que precisam ser considerados com *peças em desenvolvimento* e tratados com *prioridade absoluta*”³⁸ (VOLPI, 2001, p. 32). O estigma que estes jovens possuem é enfraquecido quando eles e a sociedade passam a ver, a acreditar e a agir a partir do pressuposto de que estes jovens possuem os mesmos direitos que o restante da sociedade.

O ECA está em consonância com os atuais estudos sobre a juventude no Brasil e no mundo, evitando estigmatizá-la, principalmente ao tratar dos jovens infratores, mas sempre a protegendo. Os trabalhos sobre esse grupo elaborados a partir dos anos 2000 passam a ver a juventude não como um grupo único, homogêneo, que pode ser classificado por ter uma determinada idade. Os estudos nos mais diversos campos do conhecimento hoje veem a juventude como uma “construção social, cultural e histórica dinâmica sobre a qual se impõem diferentes mecanismos de interação social. Em vez de um grupo homogêneo, ela é cada vez mais percebida como uma realidade múltipla” (WEISHEIMER, 2017, p. 13). Até mesmo as produções feitas por órgãos governamentais hoje levam em consideração essa multiplicidade existente dentro da juventude, como fica explicitado na pesquisa realizada pela Codeplan (2020) que analisa o perfil sociodemográfico da população jovem do DF.

Uma das origens dessa visão de múltiplas juventudes é o húngaro Karl Mannheim que, em 1928, publicou *O problema das gerações*. Na obra, ele vê a geração como um conceito situacional, ou seja, faz parte de uma geração o indivíduo que vive determinadas situações comuns a outros indivíduos em um determinado momento histórico, não se podendo definir uma geração somente por aspectos biológicos (MANNHEIM, 1993).

³⁷ Boa Esperança – Emicida e J. Guetto.

³⁸ Marcações presentes no original.

Essa visão acarreta que pessoas dentro do mesmo grupo etário podem ter diferentes vivências, fazendo com que elas pertençam sociologicamente a gerações diferentes. Para o autor, o que define a “conexão geracional” é a situação de classe, sendo as condições socioeconômicas o elemento comum entre as gerações.

O conceito de Mannheim pode ser adaptado para a realidade da juventude brasileira. Aqui, devido à grande desigualdade existente no país, existem situações socioeconômicas muito diferentes dentro da população. Essas realidades diversas acabam criando o que Mannheim chamaria de gerações em 1928, mas que hoje é possível nomear como juventudes.

Não há uma *condição juvenil* que englobe todas as juventudes. Para Weisheimer (2017, p. 15), essa dita condição

corresponde ao modo como a sociedade constitui e atribui significados às juventudes em determinadas estruturas sociais, históricas e culturais, implicando um modo de ser jovem determinado por estruturas mais amplas. Desta maneira, busca-se destacar que, mais do que uma faixa etária, a condição juvenil é uma posição na ordem social vigente.

No DF, por exemplo, não podemos dizer que um jovem que estuda em escola particular e que mora no Plano Piloto pertence a mesma categoria de juventude que um jovem que mora em uma Região Administrativa afastada e estuda em escola pública, pois o contexto socioeconômico que eles vivenciam é bem diferente. A Codeplan (2020) aponta que o DF pode ser dividido em quatro grupos de renda: grupo de renda alta, com renda domiciliar média de R\$ 15.622,00 (Plano Piloto, Jardim Botânico, Lago Norte, Lago Sul, Park Way e Sudoeste/Octogonal); grupo de renda média-alta, com renda domiciliar média de R\$ 7.266,00 (Águas Claras, Candangolândia, Cruzeiro, Gama, Guará, Núcleo Bandeirante, Sobradinho, Sobradinho II, Taguatinga e Vicente Pires); grupo de renda média-baixa, com renda domiciliar média de R\$ 3.101,00 (Brazlândia, Ceilândia, Planaltina, Riacho Fundo, Riacho Fundo II, SIA, Samambaia, Santa Maria e São Sebastião); e grupo de renda baixa, com renda domiciliar média de R\$ 2.472,00 (Fercal, Itapoã, Paranoá, Recanto das Emas, SCIA-Estrutural e Varjão).

A pesquisa da Codeplan (2020) aponta que em 2018, 25% da população do DF era composta por jovens³⁹, cerca de 717 mil pessoas. A distribuição dos jovens dentro do território do DF também é desigual. As Regiões Administrativas que possuem mais jovens são Fercal, Paranoá, Recanto das Emas, Riacho Fundo II, Varjão, SCIA-Estrutural

³⁹ A pesquisa entende como jovens pessoas com idade entre 15 e 29 anos.

e Itapoã. Essas regiões, que contam com mais de 28% de jovens em sua composição, são as que mais necessitam de políticas públicas voltadas a esse grupo.

A questão racial também está presente quando se estuda a distribuição demográfica da juventude no DF. Ao se olhar para o grupo de renda alta, 38,3% dos jovens são negros, enquanto no grupo de renda baixa, 70,9% dos jovens são negros, sendo que a porcentagem de jovens negros vai aumentando à medida que a renda domiciliar familiar vai diminuindo (CODEPLAN, 2020).

A relação socioeducação e sujeito de direitos

A educação está relacionada com a recorrência de jovens que cometem atos infracionais e cumprem alguma medida socioeducativa. Segundo Marcos Rolim (2016), a partir dos dados por ele obtidos em pesquisa feita com jovens da Fundação de Atendimento Socioeducativo do Rio Grande do Sul, os jovens que cumprem medida socioeducativa possuem escolaridade mais baixa do que a média na sociedade para indivíduos com a mesma idade.

Andréa Guerra (2017, p. 262) aponta que a trajetória dos jovens que cometem tais atos é marcada pela ruptura com a escola “em torno dos 15 aos 17 anos, entre o 6º e o 8º ano do ensino fundamental” e que praticamente metade deles “mora apenas com a mãe e possui uma trajetória institucional nas redes de assistência social e na rede socioeducativa que evidencia um crescente e constante afastamento dos dispositivos formais de educação e de proteção social”.

Ao tratar dos adolescentes em conflito com a lei, Silmara Carneiro e Silva (2012, p. 97) afirma que

a situação pessoal, social, cultural e política de adolescentes e jovens em conflito com a lei se inscrevem em um contexto de fragilidade do pacto societário, cujas consequências têm-lhes atingido sumariamente em seu desenvolvimento histórico. A privação dos direitos assegurados a essa parcela da população torna-se uma das condicionantes da sua fragilidade, frente às obrigações atribuídas ao indivíduo em um Estado Democrático de Direito. O não acesso à boas condições de saúde, a uma educação de qualidade, aos mínimos necessários para a sobrevivência, à moradia adequada, a equipamentos comunitários de lazer, esportes e cultura, entre outros espaços de socialização saudáveis e de desenvolvimento humanos torna-se fator determinante para a fragilização dos sujeitos em seu ambiente familiar, comunitário e social.

Para Ana Paula Motta Costa (2017, p. 25), esses jovens têm uma vivência anterior “normalmente relacionada a um longo processo de violação de direitos, de modo que, algumas vezes, há um abismo de conceitos: os valores formais trazidos pela medida

socioeducativa podem não fazer sentido na realidade do adolescente”. Cada indivíduo tem seu contexto, que possui suas próprias regras e valores. Mas, por vivermos em sociedade, é preciso adaptar os contextos pessoais ao meio em que vivemos. Ainda de acordo com a autora, o jovem infrator normalmente obedece a outro contexto normativo. Mesmo que ele conheça as normas impostas pelo Estado, ele escolhe seguir outro conjunto de normas que são mais adequadas aos seus contextos socioeconômico e cultural.

O ato infracional não pode ser visto como um acontecimento de simples compreensão. Ele deve ser analisado a partir da interação do adolescente com o meio, considerando as relações familiares, sociais, econômicas e culturais que ele vivencia (PADOVANI e RISTUM, 2013).

A relação dos adolescentes em conflito com a lei com suas respectivas famílias pode ter sim influência no caminho que o jovem trilhou. De acordo com Marlúcia Ferreira do Carmo (2015, p. 86), dois terços dos jovens que cumprem medidas socioeducativas no DF pertencem a famílias chefiadas por mulheres, com renda de até dois salários-mínimos, negras e residentes em territórios empobrecidos e com baixa escolaridade.

Tentar determinar o motivo específico que leva um jovem a cometer um ato infracional é impossível. Cada jovem possui sua própria história que o levou a determinado caminho. É tentador querer associar o cometimento desses atos somente à

questões financeiras ou outro fatores socioeconômicos, mesmo que com o intuito de apontar as desigualdades do sistema capitalista, nesse viés podemos cair em uma visão mecanicista ou sociodeterminista, que exclui o protagonismo do adolescente, reduzindo sua existência à sua condição social. É necessário ter em mente o caráter multifacetado dessas situações (especialmente do processo de criminalização dos pobres e da seletividade do sistema de justiça), sem esquecer de que o adolescente é um sujeito singular, com sua história única e com uma perspectiva subjetiva do mundo (BRASIL, 2018, p. 17).

O ECA ao estabelecer que o adolescente que cumpre medida socioeducativa tenha acesso obrigatório à educação dá um importante passo para solucionar o problema. Uma das principais características da socioeducação, além da mera escolarização, é a importância que é dada à escola e à educação como instrumentos de socialização e de construção da cidadania. Ela deve ser, segundo Veronese (2015, p. 126), “uma educação voltada para a cidadania, para a responsabilidade” fazendo os jovens refletirem sobre o contínuo processo de crescimento, de consciência sobre seus papéis e condutas. Contudo, ainda de acordo com a autora,

a proposta da responsabilização estatutária mediante a inserção de práticas pedagógicas, restaurativas, em detrimento de punitivas – violadora dos direitos humanos dos adolescentes – consiste em um grande desafio propostos aos operadores do sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente (VERONESE, 2015, pp. 126-127).

Os jovens que cumprem medidas socioeducativas são, em muitos casos, o resultado de uma ou mais violências contra determinado grupo. Aplicando a ideia de Paulo Freire (1979, p. 45), estes jovens em conflito com a lei existem porque há “uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão”. Nesta conjuntura, os direitos destes adolescentes podem ser suprimidos em favor da ótica punitivista. A socioeducação deve ter, portanto, o caráter emancipatório preconizado por Paulo Freire.

Estes jovens, porém, possuem suas peculiaridades e elas devem ser levadas em conta em sua jornada escolar. Pude notar que os adolescentes em liberdade assistida que frequentam a escola onde trabalho possuem uma grande distorção idade-série⁴⁰, sendo que a maioria deles é estudante da Educação de Jovens e Adultos (EJA) 2º segmento⁴¹, quando já deveria estar no Ensino Médio. Este fato indica que estes jovens sofreram alguma forma de exclusão durante sua vida escolar, levando à grande defasagem ou, em casos mais extremos, ao abandono dos estudos. Dos jovens entrevistados neste trabalho, todos frequentam ou frequentaram a EJA em algum ponto de sua vida escolar.

O jovem que hoje frequenta a EJA

tem origem urbana, já passou pela escola, mesmo que de forma desregrada e, dela, carrega sentimentos de fracasso e reprovações múltiplas. Ainda, muitos deles trabalham ou já trabalharam em serviços de baixa qualificação, ou mesmo têm experiências em atividades ilícitas, pois sendo pobres, precisam prover seu próprio sustento, senão contribuir com o sustento de familiares (COMERLATO, 2017, p. 104).

A evasão escolar gera um processo de exclusão social. Por não ter uma boa escolaridade, esses adolescentes enfrentam grandes dificuldades de inserção no mercado de trabalho. Uma exclusão acaba reforçando a outra. Nesse sentido, uma educação em direitos humanos e que seja realmente emancipadora, pode ser uma forma de interromper o ciclo de exclusão na vida dos jovens que cumprem medidas socioeducativas.

O adolescente que cometeu ato infracional geralmente tem dificuldades para se adaptar ao ambiente escolar. É possível perceber que sua trajetória educacional é repleta

⁴⁰ A distorção idade-série apresenta o nível de defasagem escolar do estudante. Ela é calculada a partir da idade do estudante e da idade recomendada para a série que ele está cursando. No Brasil, o estudante é considerado em situação de defasagem escolar quando a distorção idade-série é de dois anos ou mais.

⁴¹ A EJA possui três segmentos. O 1º segmento corresponde aos anos iniciais do Ensino Fundamental, o 2º segmento, aos anos finais do Ensino Fundamental e, por fim, o 3º segmento diz respeito ao Ensino médio.

de “repetências, de transferências à revelia de seus interesses ou de seus familiares, de não frequência, de momentos de evasão do espaço escolar, de rejeição e descrença na escola” (SEEDF, 2014, p. 105). A diretriz da socioeducação no DF afirma que este adolescente “se encontra em momento peculiar de acompanhamento por parte do Estado para garantir novas formas de interações sociais” (SEEDF, 2014, p. 106), sendo que suas dificuldades não ficam restritas às áreas de conhecimento dos temas escolares, mas também na convivência.

Ao não prever somente punições, o ECA inovou o ordenamento jurídico relacionado ao tratamento conferido às crianças e aos adolescentes. Ele traz a *responsabilização*, que está em harmonia com a ideia de Estado Democrático de Direito, pois parte do pressuposto que o jovem que cometeu um ato infracional terá todos os direitos de cidadania garantidos (VOLPI, 2001).

Outra inovação do ECA é a socioeducação. Contudo, o conceito de socioeducação é complexo e impreciso, tanto academicamente, no campo das políticas públicas. Alguns entendem a socioeducação como uma expressão da educação, outros a enxergam como uma área especializada da educação, associando-a a uma maneira de educação não formal (CARMO, 2015). Neste trabalho a socioeducação será definida como

um conjunto articulado de programas, serviços e ações desenvolvidos a partir da inter-relação entre práticas educativas, demandas sociais e direitos humanos, com os objetivos de promover o desenvolvimento de potencialidades humanas, da autonomia e da emancipação, bem como fortalecer os princípios éticos da vida social (BISINOTO, OLIVA, *et al.*, 2015, p. 584).

Como política pública, a socioeducação é voltada para os adolescentes “que tiveram seus direitos violados ou que violaram direitos pelo cometimento de infrações” (BISINOTO, OLIVA, *et al.*, 2015, p. 582). Sua concretização dá-se através da criação do Sinase e do Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo, de 2013. Estes jovens tiveram seus direitos fundamentais infringidos previamente, fazendo com que, por vezes, a escolha entre o crime e a escola seja vencida pelo primeiro (ROLIM, 2016).

A socioeducação deveria ser entendida como educação, apenas. O prefixo “sócio” tem como função apontar que ela se destina a jovens “que tiveram a sua educação social prejudicada em alguns dos ambientes ou em vários em que viveram ou vivem, que pode ser a comunidade de origem; a família; a escola, e outras, entrelaçadas numa macroestrutura social opressiva” (CRAIDY, 2017, p. 85-86). A educação e a escola possuem papel central no auxílio ao jovem para recuperar as relações desgastadas e também sua esperança em ter possibilidades em sua vida.

A socioeducação não deve ficar limitada à escolarização destes jovens. Ela também deve estar voltada para a formação de cidadãos que conheçam seus direitos e deveres e que entendam o funcionamento da sociedade a ponto de questionar suas estruturas. A educação, dentro do contexto da socioeducação, é uma ferramenta que auxilia o jovem em conflito com a lei a almejar um novo projeto de vida, sempre tendo como norte a construção do cidadão que é sujeito de direitos. O documento *Diretrizes Pedagógicas: Escolarização na Socioeducação*, da SEEDF (2014, p.8), afirma que

a política pública de escolarização é essencial para a promoção da conscientização, alteridade e qualidade social na vida dos sujeitos adolescentes que se encontram em peculiar situação de risco ou vulnerabilidade, sobrepondo à condição que culminou no ato infracional.

O Sinase orienta para que o projeto pedagógico da Unidade de Internação Socioeducativa ou de Internação Cautelar seja construído de modo a proporcionar o desenvolvimento da ação socioeducativa sustentada na garantia dos direitos humanos, estruturada em bases éticas e pedagógicas de cunho emancipador (SEEDF, 2014).

A educação para os adolescentes que cometem atos infracionais possui características específicas. Deve-se levar em consideração seu histórico de exclusão social, econômica e até mesmo educacional ao pensar formas de educá-los. A escola deve considerar os que dela são excluídos ou ela “não saberá produzir as alterações necessárias para atender as crianças e os adolescentes das camadas populares” (BARBETTA, SANTOS, *et al.*, 2015, p. 44). Para Mário Volpi (2001), estes adolescentes são estigmatizados como delinquentes ou infratores, sendo excluídos da vida social e não podem a ela regressar após o cumprimento da medida socioeducativa.

Com isto, a escola, e principalmente a socioeducação, vive um paradoxo: “de um lado, deve manter o mínimo regulável a ser transmitido para sustentar a realização permanente do pacto social, por outro, precisa manter-se aberta às possibilidades de transformação do jovem” (GUERRA, 2017, p. 266).

A medida socioeducativa de liberdade assistida tem como objetivo estabelecer um processo de acompanhamento, apoio e orientação ao adolescente infrator. Para alcançar esse objetivo, são usadas diferentes metodologias, como dispositivos pedagógicos, esportivos, culturais e até mesmo o diálogo com o jovem e sua família (GIROTTO e PONZIO, 2017). Cada adolescente que cumpre a medida tem o seu orientador, que é a figura responsável por fornecer informações, acompanhar e auxiliar com os programas de assistência social e de saúde, supervisionar sua vida escolar e a inserção no mercado de trabalho (BRASIL, 1990).

Willian Giroto e Vera Ponzio (2017) apontam que há um grande paradoxo no Brasil com relação aos jovens infratores. Para ter acesso a um atendimento integral, que contempla diversas áreas, e acessar seus direitos fundamentais, o adolescente precisou primeiro cometer um ato infracional. O paradoxo reforça a ideia de que antes de cometer algum ato infracional, esse jovem teve seus direitos violados.

Para Paulo César Carbonari (2007, p. 170), “a violação de direitos humanos produz vítimas”. A vítima, segundo o autor, é um agente que sofre passivamente a negação de seus direitos. A socioeducação auxilia, também, na formação de um sujeito de direitos. Ainda de acordo com o autor, o conceito de sujeito de direitos está calcado na alteridade que tem na “diferença, na pluralidade, na participação, no reconhecimento seu conteúdo e sua forma” (2007, p. 177). A diferença, assim, se traduziria em pluralidade e diversidade, como uma força mobilizadora e formadora do ser sujeito de direitos.

É importante apontar que a medida socioeducativa de liberdade assistida não se restringe apenas à escola. O acompanhamento da assistência social, psicológico e na área de saúde em geral compõem o quebra-cabeça da medida de liberdade assistida, do qual a educação escolar é somente uma peça. Ao montar um quebra-cabeça, se uma peça fica faltando, fica explícita a sua incompletude. O acompanhamento que os jovens recebem devem ter como objetivo “estimular o convívio familiar, estruturar a vida escolar e profissional e promover a reinserção social do adolescente” (GOMES e CONCEIÇÃO, 2014, p. 49).

Educação no Brasil e a educação em direitos humanos

Este capítulo - o final deste trabalho - será dividido em três partes. A primeira parte irá apresentar o cenário da educação brasileira atualmente como um todo, apontando suas características, seus problemas e seus desafios. A segunda parte traz debates acerca dos direitos humanos, refletindo sobre suas origens e conceitos. Por fim, a terceira parte aborda a educação em direitos humanos, como ela é aqui no Brasil e a entrelaça com a educação dos jovens que cumprem a medida socioeducativa de liberdade assistida.

Breve panorama da educação brasileira hoje

A educação no Brasil é um direito social consagrado na CF/1988 em seu art. 6º. De acordo com o art. 205 da CF/1988, a educação é um “direito de todos e dever do Estado e da família” e será promovida e incentivada pela sociedade, “visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 2019). Já o art. 206 do texto constitucional afirma que deve haver igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, que é complementado pelo art. 208 que diz que a educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, sendo assegurada também sua oferta a quem a ela não teve acesso na idade correta, incluindo a oferta do ensino noturno regular adequado às condições do educando (BRASIL, 2019).

A educação básica brasileira é composta pela Educação Infantil, pelo Ensino Fundamental e pelo Ensino Médio. Contudo, apesar do que indica seu nome, a educação básica ainda não foi totalmente universalizada no país. A própria CF/1988 prevê a progressiva universalização do Ensino Médio gratuito no Brasil no inciso II do art. 208. O Plano Nacional de Educação (PNE), que traça as diretrizes, metas e estratégias da educação no período de dez anos, que em sua atual edição cobre o período de 2014 a 2024. Ele traz como metas ampliar em 50% o atendimento em creches para crianças de até três anos até 2024; a universalização da pré-escola para crianças de 4 a 5 anos até 2016; a universalização do Ensino Fundamental de nove anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que pelo menos 95% dos estudantes concluam essa etapa na idade recomendada até 2024; universalizar o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos até 2016; elevar a taxa líquida de matrículas no Ensino Médio para 85% até 2024 (BRASIL, 2014).

A escola deve oferecer a todos os estudantes, sem distinção,

uma sólida base cultural, científica, ética e política capaz de fomentar o desenvolvimento humano e a cidadania. É elemento indispensável ao desenvolvimento dos jovens, seja no que se refere à constituição de visão crítica, sensibilidade e compromisso com ideais que aspirem à justiça social e à democracia, seja em termos de realização pessoal e de profundidade das suas conquistas. Desse modo, a função socialmente atribuída à escola é a de assegurar os meios para que as crianças e os jovens se apropriem da cultura e da ciência produzidas social e historicamente, bem como das formas de pensamento que lhes amparam, de modo a impulsionar o desenvolvimento e a constituição da cidadania (BISINOTO, 2017, p. 20).

A educação pública no Brasil não tem como únicas funções a socialização e ensino dos conteúdos propostos no currículo. Ela é, complementarmente, decisiva na vida de diversos estudantes “ao garantir refeições diárias a uma parcela considerável da população e atenuar a pressão econômica de muitas famílias com gastos relativos a necessidades diárias de subsistência” (SOLIS, 2020, p. 3). Em outros casos, a escola tem a função de reduzir o número de jovens que entram precocemente no mercado de trabalho e serve, também, como forma diversa de socialização, afastada da forma violenta que muitas crianças e adolescentes vivenciam em suas casas ou nos bairros em que vivem (SOLIS, 2020).

Das metas de universalização da educação básica traçadas para 2016, nenhuma foi atingida 100%. Porém, a universalização do Ensino Fundamental de nove anos alcançou 98% do público esperado, a Educação Infantil para crianças de 4 a 5 anos atingiu 94% da meta e 91% dos jovens de 15 a 17 anos estão matriculados em escolas⁴². Quanto as metas de 2024, 35% das crianças até três anos estão matriculadas em creches, 75% dos jovens de 16 anos concluíram o Ensino Fundamental e 68% dos jovens de 15 a 17 anos estão matriculados no Ensino Médio⁴³.

Ao observar como está sendo o desenvolvimento das metas do PNE, é possível notar que a universalização da educação básica está prestes a ser alcançada, mas que os problemas que a educação enfrenta agora são outros. O grande problema de hoje está ligado a aprendizagem dos estudantes e a distorção idade-série, que por vezes leva à evasão. Dois dados das metas apontam esse problema: 25% dos jovens de 16 anos ainda não concluíram o Ensino Fundamental e 32% dos jovens de 15 a 17 anos não estão

⁴² Dados obtidos pelo site Observatório do PNE, utilizando dados através da PNAD Contínua referentes ao ano de 2016. Disponível em <<https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metasp>> (acesso em 12/11/2019).

⁴³ Os dados mais atualizados da PNAD Contínua são referentes ao ano de 2017. Dados obtidos pelo site Observatório do PNE, utilizando dados através da PNAD Contínua referentes ao ano de 2017. Disponível em <<https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metasp>> (acesso em 12/11/2019).

matriculados no Ensino Médio, sendo que neste último caso eles podem ainda estar frequentando o Ensino Fundamental ou podem ter evadido⁴⁴.

O Censo Escolar de 2018 traz dados sobre a estrutura das escolas que ajudam a entender a situação da educação brasileira. É válido ressaltar, neste ponto, que o contingente de estudantes matriculados nas escolas públicas é bem maior do que nas escolas particulares. Das 181.939 escolas de educação básica do país, mais de 141 mil eram públicas e cerca de 40 mil eram particulares (INEP, 2019). Cerca de 39,5 milhões de estudantes da educação básica estudam em escolas públicas e quase 9 milhões em escolas particulares (INEP, 2019).

No aspecto de infraestrutura, “apenas 11,5% das escolas de ensino fundamental dispõem de laboratório de ciências”, enquanto 54,3% das escolas de ensino fundamental têm biblioteca e/ou sala de leitura e 46,8% possuem laboratório de informática (INEP, 2019). Quanto as escolas de ensino médio, 45,4% possuem laboratório de ciências, 79,9% têm laboratório de informática e 88% dispõem de biblioteca ou sala de leitura.

O Brasil possui mais de 2,2 milhões de professores de Ensino Fundamental e Ensino Médio (INEP, 2019). Quanto a formação dos docentes, existe o alarmante dado de que apenas 79,89% dos professores que atuam na educação básica possuem nível superior completo (INEP, 2019). Ou seja, ainda hoje mais de 20% dos professores da educação básica do Brasil não possuem um curso de nível superior. Este número demonstra como a atual situação da educação brasileira é delicada. Contudo, nos próximos anos é esperado que o percentual de professores sem formação universitária diminua devido a exigência do diploma universitário nos concursos de seleção.

No entanto, frequentar a escola não garante que um estudante esteja de fato aprendendo os conteúdos ministrados. Mesmo com o maior alcance da educação no país, a alfabetização ainda é um grande problema. O Plano Nacional de Educação (PNE) estabeleceu metas de alfabetização a serem cumpridas gradualmente. Mas, infelizmente, ainda estamos longe do resultado esperado. Somente em 2019 o Brasil conseguiu alcançar a meta idealizada para 2015. Em 2019, 6,6% dos brasileiros com quinze anos ou mais não sabia ler ou escrever um bilhete simples, o que representa cerca de 11 milhões analfabetos (BERMÚDEZ e MADEIRO, 2020). É importante ressaltar que a taxa de analfabetismo é

⁴⁴ A elevada taxa de evasão escolar no Brasil causa grandes prejuízos econômicos também. É estimado que o custo anual da evasão escolar seja de R\$ 214 bilhões, por conta da redução das possibilidades de emprego, renda e retorno para a sociedade das pessoas que não concluem a educação básica (IDOETA, 2020).

maior de acordo com a faixa etária, sendo a mais alta dentro do grupo de sessenta anos ou mais - 18% dos analfabetos se encontram nessa faixa. Para não ficar somente com o tom pessimista, é válido apontar que a porcentagem de analfabetos no país vem diminuindo com o tempo, sendo que em 2016 o valor era de 7,19%; em 2017 era de 6,92% e em 2018 era de 6,77%.

O Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional (INAF)⁴⁵ de 2018 aponta que 29% da população brasileira é considerada analfabeta funcional⁴⁶. Analisando os dados do INAF, o professor Pedro Demo (2020) revela que ao se olhar somente para os dados dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, temos que 34% dos estudantes do primeiro grupo são considerados analfabetos funcionais, enquanto que para o segundo grupo o valor é de 13%. Assustadoramente, 4% dos estudantes do ensino superior são considerados analfabetos funcionais.

*“É indecente, é angustiante
Formar uma mente já conflitante
Para que ela seja mais consciente
E não se torne um assaltante
Mas não oferecem nada decente
É revoltante e alarmante
Como eu me sinto impotente
E ainda me acho importante
Eu só quero ser decente, ser relevante
Ser o bastante para mostrar pra nossa gente
Que eu também vim
Da lama eu vim (é)
Das ruas eu vi (tô)
Dos becos que vi (só)”⁴⁷*

Ainda de acordo com o PNE, a meta do Brasil para 2024 é erradicar o analfabetismo. É difícil acreditar que tal objetivo seja alcançado dentro do prazo, não apenas por estarmos cumprindo as metas com atraso, mas também por conta do cataclisma gerado na educação pela pandemia do Covid-19, que escancarou a disparidade existente no acesso a recursos materiais para estudantes das escolas privadas e públicas no país. A suspensão das aulas presenciais por meses em praticamente todos os estados do Brasil vai deixar uma falha na formação educacional de milhares de crianças, adolescentes e estudantes da EJA, que, provavelmente, só conseguiremos mensurar quando

⁴⁵ A pesquisa do INAF é feita bianualmente. O índice calcula os níveis de alfabetismo dentro de cinco categorias: analfabeto, rudimentar, elementar, intermediário e proficiente.

⁴⁶ Para o INAF, são considerados analfabetos funcionais os indivíduos que estão dentro das categorias analfabeto e rudimentar.

⁴⁷ Da Lama/Afrontamento - Tássia Reis e Stefanie.

a situação estabilizar e a volta às escolas ocorrer sem entraves adotados para preservar a saúde da comunidade escolar.

Um grande problema da educação brasileira atualmente é a sua temporalidade. A escola não é percebida no tempo presente, ela é sempre pensada para o futuro. Os estudantes com frequência não a entendem “como uma instituição que participa da sua formação em nenhuma das dimensões pessoal, cultural, política ou social” (SILVA e SALLES, 2011, p. 358). Além do fraco rendimento, as escolas, muitas vezes, não dialogam com a realidade dos jovens. A escola é vista por eles, frequentemente, como um “adiamento de recompensas”, em que o esforço realizado no presente trará recompensas no futuro (DAYRELL e JESUS, 2016), não como algo que traz benefícios no presente.

Do que falamos quando falamos em direitos humanos?

O debate conceitual dos direitos humanos, para José Geraldo de Sousa Júnior (2016, p. 36), encontra “um caminho orientado pela ação humana organizada em processo de libertação”. No campo do agir humano, os direitos humanos podem ser “construídos e desconstruídos, reconhecidos e negados, efetivados e violados”. Para o autor, os direitos humanos encontram-se no plano social, estando sujeitos às mudanças culturais, políticas e econômicas que acontecem na sociedade na qual os indivíduos estão inseridos. A condição de humano não ocorre somente por conta da questão biológica das pessoas, mas também - e principalmente - por ser construída historicamente.

Sousa Júnior (2016) complementa esse pensamento apontando que o cenário dos direitos humanos é diferente nas diferentes regiões do Brasil e do mundo também. O fato de a situação não ser a mesma em todos os lugares corrobora para a ideia de que os direitos humanos não estão ligados somente a condição humana, mas que cada local - que está inserido em seu próprio sistema socioeconômico e político - constrói a sua concepção de direitos humanos.

Apesar disso, a existência de uma Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) demonstra ao menos a intenção de ao menos um conjunto de direitos que deveriam estar atrelados a condição biológica humana, independentemente dos contextos sociais, políticos, econômicos, culturais, religiosos, dentre outros, nos quais seres humanos possam estar inseridos. A grande questão quanto a DUDH resta sobre suas origens e valores que são nitidamente ocidentais, mas são tomados por alguns como universais.

Para o português Boaventura de Sousa Santos (2010), enquanto os direitos humanos forem tidos como universais abstratamente, eles serão mais uma maneira de globalização hegemônica por meio de localismos globalizados. Para ele, os localismos globalizados correspondem à capacidade dos países mais economicamente desenvolvidos de exportar e impor seus maneirismos, valores, crenças, modos de produção e consumo, dentre outros, aos países periféricos. De acordo com Santos, a concepção dos direitos humanos como universais faz com que eles sejam um instrumento de imposição do modelo ocidental de dignidade humana, desconsiderando outras alternativas.

Santos (2010) defende a ideia de direitos humanos contra hegemônicos, ou seja, direitos humanos que são criados a partir da realidade socioeconômica, cultural e política de determinado local, ao invés de já vir pronto e determinado das potências ocidentais. Para ele, os direitos humanos devem ser interculturais e não universais, pois como as sociedades do mundo não são homogêneas, os direitos também não devem ser uniformes.

O chileno Helio Gallardo (2014, p. 11), ao falar dos direitos humanos, afirma que “a apreciação mais difundida sobre esses direitos reivindica-os como inatos ou naturais, próprios da espécie e de cada indivíduo, e justifica-os pela dignidade inerente à condição humana”. Porém, o autor, em concordância com Sousa Júnior, aponta que essa apreciação não é verdadeira, pois ele entende que os direitos humanos são um fenômeno político.

Para Gallardo, o surgimento da sociedade moderna ocorre a partir de um movimento revolucionário de ruptura, de transgressão, do modelo feudal pelo que viria a se tornar a burguesia, a sociedade civil emergente. Em sua gênese, a burguesia foi um movimento social emergente, que recusava a ordem política objetiva dos senhores feudais a realidade natural imposta por Deus como uma moral sagrada. Ela entrou em conflito em essa ordem até que conseguiu juntar forças “para reconstruir o poder político à imagem e semelhança de seus negócios” (GALLARDO, 2014, p. 47). Esse novo modelo de sociedade que surgia estava bastante baseado nas ideias da propriedade e do indivíduo. Nas palavras do autor, “o fundamento dos direitos humanos aparece imediatamente na forma de tensão, oposição, conflito e rompimento” (GALLARDO, 2014, p. 64), tratava-se de uma oposição entre a autoridade – tida como ilegítima – e autonomia.

Gallardo (2014, p. 20) define a sociedade civil como o campo dos interesses particulares legítimos ou legais, que pode ser “um espaço de hierarquizações e discriminações, enquanto não violarem a lei”, sendo que a violação só acontece quando uma ação é reivindicada. Indo além, ele afirma que nela o que é desejado é a hierarquização assimétrica – na qual não se confunde um patrão com um operário, por

exemplo – e a concentração de poderio que é usada contra os outros. Em oposição à sociedade civil encontra-se a sociedade política, na qual predomina “o destino comum e o bem-estar (felicidade) da maioria, e nela todos os cidadãos são iguais” (GALLARDO, 2014, p. 20). No espaço entre esses dois tipos de sociedade surgem ambiguidades, inclusive no campo dos direitos humanos.

Assim como Gallardo, Santos (2010, p. 435) afirma que apesar de ser considerado “o dualismo fundador modernidade ocidental, a distinção entre Estado e sociedade civil e a relação entre ambos foram desde sempre problemáticas e mesmo contraditórias”. Para ele, a distinção entre o Estado e a sociedade civil não é um pressuposto da luta política, mas sim um resultado dela. Isso acontece porque a sociedade civil se autorreproduz através de leis e regulações providas do Estado, que parecem ser ilimitadas, se respeitarem as regras democráticas. No entanto, o excesso de leis e regulamentações estatais tolhem a capacidade de autorreprodução da dela. Já a sociedade civil politicamente organizada “pode usar as mesmas regras para impor ao Estado igualmente sem limites aparentes e pela mesma via legislativa e regulamentar”, devolvendo-lhe as capacidades de autorreprodução e autorregulação.

A sociedade civil emergente e moderna é, como se pode depreender de sua origem, internamente conflituosa. Ela é entremeada por princípios de dominação, sejam eles de classe, de gênero, étnicos, religiosos, geopolíticos etc. Em muitos casos, a tensão deixa de ser “entre Estado e sociedade civil para ser entre interesses e grupos sociais que se reproduzem melhor sob a forma de Estado e interesses e grupos sociais que se reproduzem melhor sob a forma de sociedade civil” (SANTOS, 2010, p. 435). Esses conflitos inerentes a sociedade civil, devido a sua natureza de interesses particulares, são o solo fértil para que os movimentos sociais e as mobilizações cresçam, dando início à luta por direitos. Esses movimentos não só se movem contra a ordem das instituições, contra suas lógicas, mas também contra as identificações que elas procuram replicar para manter seu *status quo*.

Gallardo defende que a compreensão do fundamento dos direitos humanos faz parte de sua eficácia jurídica. Para ele, o fundamento de direitos humanos é político, “mesmo que não exclusiva ou originalmente estatal, e eles derivam sócio-historicamente de transferências de poder sentidas como necessárias e expressadas como possíveis no interior das sociedades civis emergentes” (GALLARDO, 2014, p. 21). Seus valores não nascem de consensos, mas de resistências, mobilizações, lutas ou enfrentamentos. Já sua

matriz reside na conflituosidade social inaugurada e desdobrada pelas formações sociais modernas.

As mobilizações buscam transferências de poder social para estender e projetar a autoestima de seus protagonistas através de maior autonomia na produção de sua identidade. Gallardo afirma que

a eficácia de direitos humanos se articula com a capacidade das mobilizações sociais emergentes de transferir autonomia e identidade a partir de suas necessidades sentidas, dar-lhes institucionalidade jurídica ou codificação e projetar (legitimar) constantemente tanto suas exigências quanto suas capacidades e institucionalizações no *éthos* ou sensibilidade sociocultural. A eficácia de uma institucionalização nunca é absoluta (2014, p. 64).

Para Carbonari (2014, p. 40), a luta pelos direitos humanos é plural e complexa. Os sujeitos de direitos, os novos e os já estabelecidos,

comparecem ao espaço público e configuram compreensões e agendas, além de novas lutas que, de alguma forma, se somam àquelas permanentes. Isso porque, em direitos humanos, a diversidade dos sujeitos em luta, seja por reconhecimento, seja por bens, é marca estruturante e se traduz em agendas que radicam na exigência de condições e oportunidades para que a dignidade humana seja efetivada no cotidiano da vida de cada uma e de todas as pessoas.

A educação em direitos humanos

A luta por direitos humanos acontece em vários campos e possui diferentes instrumentos. Por certo que o campo da educação é um dos mais importantes nessa luta, tendo surgido dentro dele o conceito de educação em direitos humanos. Segundo o chileno Abraham Magendzo, a educação em direitos humanos pode ser definida como

a prática educativa que se funda no reconhecimento, na defesa, no respeito e na promoção dos direitos humanos e que tem por objetivo desenvolver nos indivíduos e nos povos suas máximas capacidades como sujeitos de direitos e que fornece as ferramentas e elementos para torná-los efetivos. Trata-se de uma formação que reconhece as dimensões históricas, políticas e sociais da educação e que se fundamenta nos valores, nos princípios, mecanismos e instituições relativos aos direitos humanos em sua integralidade e em sua relação de interdependência e de indivisibilidade com a democracia, com o desenvolvimento e com a paz (MAGENDZO, 2006, p. 23)⁴⁸.

Magendzo (2006) complementa que a educação em direitos humanos deve ser uma educação guiada por valores baseados nos direitos fundamentais; nos direitos políticos; nos direitos econômicos, sociais e culturais; nos direitos de solidariedade e dos povos e nos direitos ambientais. A gama de valores que fazem parte da educação em direitos humanos para o autor é grande, mas os principais são: a tolerância, a não discriminação e o respeito às diversidades. As profundas discriminações a certos grupos,

⁴⁸ Tradução livre feita pela própria autora.

já enraizadas na sociedade, atingem também as instituições de ensino, que também as reproduzem.

Os direitos acima mencionados são interdependentes e indivisíveis. A educação em direitos humanos deve englobar todos eles, trazendo como lema educativo a ideia de que “a violação de um direito desemboca na violação de outros direitos, a promoção de uma esfera de direitos promove e apoia os de outra esfera de direitos” (MAGENDZO, 2006, p. 26). Além disso, ela deve apresentar as tensões sociais e problemas que surgem com a interdependência dos direitos, que são, para Magendzo, os falsos pensamentos de que há uma hierarquia entre os direitos e que é possível reprimir alguns direitos para promover outros.

No Brasil, a educação em direitos humanos ganha corpo e se estrutura principalmente a partir da década de 1990. Nesse período ocorreram diversos eventos relacionados ao tema, como a criação da Rede Brasileira de Educação em Direitos Humanos (1994), I Congresso Brasileiro de Educação em Direitos Humanos (1997), o primeiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) (1996) e a criação da Secretaria Nacional de Direitos Humanos (1997) (SOUSA, 2016).

A década de 2000 continuou a trazer avanços na área, com o segundo PNDH (2002), o estabelecimento da Década Internacional para uma Cultura de Paz e de Não Violência para as Crianças do Mundo pela ONU, o início da publicação *Informes Interamericanos de Educación em Derechos Humanos* pelo Instituto Interamericano de Direitos Humanos (IIDH) (2002), a criação da Secretaria de Políticas e Promoção da Igualdade Racial (Seppir) (2003), a criação da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM) (2003), a criação da Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH) (2003), a criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) pela SEDH (2003) que culminou no lançamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) em 2006 (SOUSA, 2016).

O PNEDH (BRASIL, 2007, p. 25) compreende a educação em direitos humanos como

um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos articulando as seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e sua relação com os contextos internacional, nacional e local;
- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;

- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

Ainda de acordo com o PNEDH (BRASIL, 2007, p. 23), o exercício da cidadania ativa requer

a formação de cidadãos(ãs) conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da materialidade das normas e pactos que os(as) protegem, reconhecendo o princípio normativo da dignidade humana, englobando a solidariedade internacional e o compromisso com outros povos e nações. Além disso, propõe a formação de cada cidadão(ã) como sujeito de direitos, capaz de exercitar o controle democrático das ações do Estado.

A educação em direitos humanos, dentro da educação básica, deve englobar todos os processos pedagógicos, de forma a possibilitar a cidadania ativa dos estudantes (BRASIL, 2007). Ela deve ter como base o protagonismo e o empoderamento do estudante como sujeito de direitos, na convivência democrática com outros sujeitos de direitos. A necessidade da educação em direitos humanos, segundo Paulo César Carbonari (2016, p. 251), “remete para a necessidade de construir bases reflexivas para a ação político-pedagógica em direitos humanos”. Para o autor, a educação em direitos humanos

é aquela capaz de formar para resistir a todas as formas de opressão, de violação de direitos; mas também é aquela que forma sujeitos de direitos capazes de solidariamente viabilizar as melhores condições para que todos possam viver concretamente os direitos humanos permanentemente (CARBONARI, 2016, p. 273-274).

Essa é uma visão dialógica da educação, na qual a escola está inserida em uma realidade social e se comunica com ela, não fica restrita apenas ao espaço delimitado por seus muros. As práticas pedagógicas da educação em direitos humanos devem ser, de acordo com Alicia Cabezudo (2016, p. 456), práticas que “indagam, que questionam a aprofundam conteúdos sobre problemas e acontecimentos que violem os direitos humanos e atentem contra a dignidade das pessoas e dos cidadãos”, tendo como valores essenciais “a solidariedade, a busca da verdade e da justiça, o respeito a multiculturalidade e a defesa de todos os direitos”⁴⁹.

Apesar da existência de diversos documentos e tratados internacionais em direitos humanos, pode-se dizer que nós ainda somos analfabetos no assunto. Para o uruguaio

⁴⁹ Texto original em espanhol, os fragmentos apresentados no trabalho referentes à Alicia Cabezudo são tradução livre da autora.

Luis Pérez Aguirre (2007), para superar esse analfabetismo em direitos humanos é necessário partir da esfera do mais íntimo, do mais cotidiano e do mais doméstico para depois partir para a esfera mais ampla, complexa e estrutural. Para Aguirre, educar é viver o cotidiano de tal forma que o fato de duas pessoas conviverem juntas pode fazer com que elas se sintam afetadas e modificadas pela existência do outro. A educação em direitos humanos não deve ficar a cargo somente dos profissionais da educação. Como afirma Aguirre (2007, p. 50), “não se pode respeitar os direitos humanos sem ter a convicção de que cada ser humano, pelo simples fato de ser humano, pode e deve em todo momento ser promotor e defensor deles”⁵⁰.

David Sánchez-Rubio (2018) afirma que educar em direitos humanos é coeducar e coensinar. Essas práticas não se resumem a memorizar as normas dos ordenamentos jurídicos ou os textos constitucionais. O autor aponta que é sempre válido conhecê-los e conseguir articulá-los à Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, mas que não devemos ficar apenas nesse nível de erudição. É preciso sensibilizar a partir de uma corresponsabilidade que “exige um fazer e um atuar desde quando nos levantamos até o momento em que nos deitamos e finalmente até quando morreremos”⁵¹ (SÁNCHEZ RUBIO, 2018, p. 150-151) para que sejam assentadas as bases e as sementes necessárias para consolidar uma sociedade que “garanta e reconheça os direitos de todos e que não participa da violência, do racismo, da humilhação ou da classificação do humano entre ganhadores e perdedores”. Carbonari (2016, p. 252) afirma que “quem aprendeu direitos humanos é porque aprendeu a agir com eles em qualquer circunstância e já não aceita que fiquem disponíveis à conveniência”. Os direitos humanos são aprendidos na prática, quando eles são vividos pelo indivíduo.

Paulo Freire, um dos maiores educadores do Brasil e do mundo, não tratou diretamente da educação dos jovens em conflito com a lei, mas é possível afirmar que seu método também é adequado para esses indivíduos. Em sua experiência de alfabetização em Angicos⁵², Freire voltou-se para os adultos que eram analfabetos, e não para as crianças, como é o mais comum. Freire acreditava que a alfabetização - e a educação como um todo - não deveria se limitar ao ato passivo de ler algo sem o pensamento crítico

⁵⁰ Texto original em espanhol, os fragmentos apresentados no trabalho referentes à Luis Pérez Aguirre são tradução livre da autora.

⁵¹ Texto original em espanhol, os fragmentos apresentados no trabalho referentes a David Sánchez Rubio são tradução livre da autora.

⁵² Município localizado na região central do Estado do Rio Grande do Norte, onde Paulo Freire executou experimentalmente seu método de alfabetização.

necessário para gerar questionamentos. Ao levantar essa bandeira, Freire não estava preocupado somente com os adultos que não foram escolarizados na idade certa, mas sim com todos os grupos oprimidos e excluídos da sociedade.

A pedagogia emancipadora, libertadora e democrática de Paulo Freire parte de uma dinâmica mais horizontal entre professores, estudantes e a sociedade na qual se encontram. Essa pedagogia afirma que, para ser verdadeiramente libertadora, a educação deve ser um instrumento que auxilie o indivíduo a entender como funciona a realidade na qual está inserido, de maneira a conseguir transformá-la a partir de suas experiências (FREIRE, 1979). Seu objetivo não é apenas inserir o indivíduo em um meio dominante, é permitir que ele transforme este meio dominante, gerando uma nova sociedade mais igualitária.

A aprendizagem serve para o oprimido desconstruir a opressão. A pedagogia do oprimido é “uma denúncia de práticas (des)educativas tidas como ‘bancárias’ por em nada contribuírem para os processos de afirmação dos seres humanos, de sua humanização, de sua libertação. Antes, pelo contrário, servem aos processos opressores” (CARBONARI, 2016, p. 253). Por isso, Paulo Freire hoje é repugnado pelos setores mais conservadores, representados por movimentos como o Escola sem Partido, pois ele aponta um dos caminhos de esperança para a população que é marginalizada.

O Escola sem Partido é um movimento idealizado pelo advogado Miguel Nagib, que representa pais e estudantes que se dizem contrários ao que chamam de “doutrinação ideológica” nas escolas e nas universidades. Em seu site⁵³, o grupo afirma estar preocupado com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, que “tem como vítimas indivíduos vulneráveis em processo de formação”, chamando os professores de “exército organizado de militantes”. Ainda no site, são encontrados depoimentos de estudantes que dizem ter passado por “doutrinação ideológica” em sala de aula. A ação do grupo praticamente tenta criminalizar a prática docente que não segue a linha por eles definida.

As ações do movimento serviram de inspiração para que vários Municípios e Estados fizessem projetos de lei - que em alguns casos chegaram a ser sancionadas - que pretendiam fixar limites na atuação de professores, impedindo a “doutrinação

⁵³ O site do movimento é www.escolasempartido.org (acessado em 17/06/2020). Além do site, o movimento possui perfis nas principais redes sociais da atualidade, publicando materiais e produzindo conteúdo constantemente, e possui um grupo de discussão no aplicativo *Telegram*, que possuía 160 membros no dia 24 de junho de 2020. A descrição do grupo no *Telegram* é “juntos contra a doutrinação!”.

ideológica”. Houve também um projeto de lei em âmbito federal sobre o tema. Tais projetos ficaram conhecidos como “lei da mordaza”, em referência às tentativas de calar o pensamento dissonante ao dos que defendem a Escola sem Partido. A lei que instituiu o programa “Escola Livre” no Estado de Alagoas foi aprovada. A Advocacia-Geral da União (AGU) classificou a lei alagoana inconstitucional por legislar sobre tema que é competência da União e por ir contra ao art. 206 da CF/1988, que garante a pluralidade de ideias na educação (MORENO, TENENTE e FAJARDO, 2016).

Mesmo com tantas críticas e polêmicas ao redor dos projetos de lei do Escola sem Partido, eles continuam a existir. Em dezembro de 2019, o Presidente da Câmara dos Deputados Rodrigo Maia recriou a comissão para discutir o projeto. Contudo, com a pandemia do Covid-19, a comissão perdeu importância, mesmo que momentaneamente. Com toda a discussão sobre o Escola sem Partido, fica evidente que “a educação é política não porque seja partidária, mas porque exige formas de exercer o poder, de organizar um coletivo, de fazer uma comunidade” (KOHAN, 2019, p. 23).

A educação deve abolir práticas autoritárias que ainda hoje têm força nos espaços de ensino e de aprendizagem. Como afirma bell hooks⁵⁴ (2019, p. 201), devemos adotar um modelo de educação democrática, pois “o autoritarismo na sala de aula desumaniza e, por isso, destrói a ‘magia’ que está sempre presente quando os indivíduos são aprendizes ativos”. As práticas autoritárias tornam o conhecimento em algo que não é divertido, que não atrai os jovens: elas transformam o conhecimento repressivo e opressivo, num perfeito espelho do que elas são. O pensamento de hooks está em consonância com a ideologia da educação como prática de liberdade de Paulo Freire. É preciso que impere nas escolas e demais estabelecimentos educacionais o espírito da alegria, sem perder a seriedade que o ato de estudar demanda.

Magendzo (2014) afirma que existe uma responsabilidade política da educação em direitos humanos, pois ela deve permitir que os indivíduos se sintam sujeitos ativos na tomada de decisão de ações que irão ter impacto em suas vidas, contribuindo para a transformação social. “Defender que a Escola cumpra sua função social de formação cidadã e emancipadora implica a compreensão do ser como dotado de direitos e deveres pelos quais ele é, ao mesmo tempo, reivindicante e guardião do bem cultural acumulado” (SEEDF, 2014, p. 54).

⁵⁴ bell hooks é o pseudônimo da proeminente pensadora estadunidense Gloria Jean Watkins. A escolha por usar o pseudônimo em letras minúsculas é para tirar o foco da sua pessoa e deixar que a atenção recaia sobre o conteúdo do que ela diz e escreve.

Dermeval Saviani (2006) afirma que é preciso haver uma pedagogia que realmente esteja conectada aos interesses populares, uma pedagogia que valorize as escolas. Saviani aponta que somente os que já são escolarizados minimizam a importância da escola e, por consequência, a desescolarização, que podemos observar nos ataques constantes que a educação e os professores sofrem. Segundo o autor, essa pedagogia não será indiferente ao que acontece dentro da escola e estará empenhada no seu bom funcionamento, buscando novos métodos de ensino. Estes novos métodos

estimularão a atividade e iniciativa dos alunos, sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor, favorecendo o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos (SAVIANI, 2006, p. 69).

De acordo com Guerra (2017, p. 263), o funcionamento das políticas públicas através de setores divide também “a experiência humana em fatias que vão sendo depositadas na forma de registros documentais”, fazendo desaparecer a palavra do sujeito e o tornando em um ser fragmentado. Esses registros documentais reduzem “o sujeito aos nomes e categorias pré-concebidos pelos setores, legitimados pelo cientificismo e organizados pela rotina técnico-administrativa e burocrática” dos órgãos públicos. Especificamente na questão dos adolescentes em conflito com a lei, as partes dos jovens que são conhecidas pelas políticas públicas os retratam como “pedaços de infortúnio”.

A educação dos jovens que cumprem medidas socioeducativas deve seguir os princípios da Doutrina da Proteção Integral. Isso significa que a escola é tida como um local privilegiado na construção da cidadania dos jovens. Contudo, mesmo com todos os avanços legais que o ECA trouxe, a questão da educação ainda não foi internalizada completamente pelas instituições responsáveis pela execução das medidas, incluindo as de meio aberto.

Goffman (1974) ao tratar das instituições totais traz as escolas internas como um exemplo deste tipo de instituição. Entretanto, é possível perceber traços das instituições totais também nas escolas regulares. Nas instituições totais há uma relação tensa entre o grupo que está no comando da instituição e os internos, na qual um grupo vê o outro com desconfiança e preconceito. Por vezes, é possível observar essa relação entre professores e estudantes em uma escola. Alguns professores afirmam que os estudantes não querem estudar, que estão de má vontade e que vão à escola só para bagunçar. Do outro lado, os estudantes também falam que os professores não se preocupam se o conteúdo é

assimilado, que estão “de marcação” com certos alunos, atrapalhando o desenvolvimento escolar deles.

Quando se fala da educação de jovens que cumprem medida socioeducativa, a relação de rivalidade entre professores e esses adolescentes pode ficar mais acentuada. No entanto, segundo Carmem Maria Craidy (2017), é imprescindível que se entenda estes jovens como sujeitos de direitos. Ela afirma que “para respeitar o direito dos outros é preciso sentir-se sujeito de direitos, ter a experiência de vivenciar direitos. As pessoas aprendem o que vivem, não o que ouvem ou que alguém pretende transmitir-lhes” (2017, p. 85).

*“Me diz: pra resolver a questão quantos param no X?
Eu fiz questão de calcular a raiz
500 anos de opressão e a história se repete
É tanto 0 na conta desses 157⁵⁵”⁵⁶*

A educação desses jovens deve possibilitar a criação de si mesmo, sendo uma nova experiência a eles. Potencialmente, a escola tem “a capacidade de contribuir para a construção e reconstrução da pessoa, especialmente em uma situação em que as oportunidades de desenvolvimento são limitadas” (PADOVANI e RISTUM, 2013, p. 978). Os professores devem trabalhar a ideia de emancipação com esses jovens, para que eles possam ser indivíduos questionadores, confrontadores da realidade, que tragam propostas novas de realidade, que sejam protagonistas.

⁵⁵ O número 157 se refere ao art. 157 do atual Código Penal, que versa sobre o roubo mediante grave ameaça ou violência à pessoa depois de ter reduzido as possibilidades de resistência.

⁵⁶ Matemática na Prática (Parte 2) – GOG, Fábio Brazza e Renan Inquérito.

A educação em tempos de pandemia e a situação dos jovens em liberdade assistida

No ano de 2020 o mundo inteiro foi surpreendido com uma pandemia de uma doença nova sobre a qual nada era conhecido. Em dezembro de 2019, a cidade chinesa de Wuhan teve vários casos de pneumonia, acendendo o alerta da Organização Mundial da Saúde (OMS). Em 07 de janeiro, foi identificado que os casos estavam relacionados a uma doença: um novo tipo de coronavírus. No dia 23 de janeiro, o governo da China impôs à cidade um *lockdown*⁵⁷ que durou 76 dias⁵⁸. Naquele momento, poucas pessoas poderiam imaginar que poucas semanas depois várias cidades do mundo adotariam o mesmo procedimento para tentar conter o avanço da doença. Em 11 de março, a OMS declarou que existia uma pandemia.

O manejo da pandemia no Brasil foi marcado por uma sucessão de erros do governo. No dia 26 de fevereiro foi confirmado o primeiro caso oficial de coronavírus no país, um homem, morador do estado de São Paulo, que tinha viajado à Itália, o primeiro grande epicentro da pandemia. No início, os casos confirmados eram todos importados da Europa, mas logo o vírus começou a se espalhar pelo território nacional.

Quando o número de casos de transmissão local⁵⁹ do vírus aumentaram, na segunda quinzena de março, os governos estaduais e municipais começaram por conta própria a tomar medidas para que fosse implementado o isolamento social nas cidades. No dia 17 de março foi registrada a primeira morte pelo vírus no Brasil, no Rio de Janeiro. Em 20 de março, o Ministério da Saúde reconheceu a transmissão comunitária do novo coronavírus em todo o território nacional.

Neste momento, o ministro da saúde era Luiz Henrique Mandetta, médico de formação e deputado federal (DEM-MS). A atuação de Mandetta na pandemia rendeu elogios de especialistas na área. O ex-ministro incentivava publicamente o uso de máscara, o isolamento social, fazia entrevistas coletivas diárias para mostrar a evolução da doença no país e sempre afirmava que o novo coronavírus era uma doença séria ainda pouco compreendida dentro da comunidade médica, posições que estavam alinhadas com

⁵⁷ O termo *lockdown* tornou-se popular no Brasil em 2020. Ele se refere ao confinamento das pessoas em suas casas, restringindo quem pode sair às ruas para aumentar o distanciamento social e evitar a disseminação de uma doença.

⁵⁸ Para maiores informações sobre a cidade de Wuhan e seu *lockdown*, acessar a reportagem <<https://noticias.uol.com.br/videos/bbc/2020/06/24/coronavirus-como-esta-wuhan-que-ficou-76-dias-em-lockdown.htm>> (acesso em 17/09/2020).

⁵⁹ Nos casos de transmissão local, ao contrário dos casos importados, não é possível identificar a origem do vírus e onde a pessoa foi contaminada.

a OMS. Essa atuação de combate ao vírus, no entanto, ia de encontro ao posicionamento do presidente Jair Bolsonaro, que afirmava que o vírus não passava de uma simples gripe e que uma quarentena iria quebrar o país economicamente. Mesmo assim, Mandetta continuava no cargo, mantendo, de certa forma, a pandemia controlada no Brasil.

A grande popularidade de Mandetta com o público em geral e os constantes embates públicos com Bolsonaro por conta das medidas a serem tomadas para frear o avanço da doença no Brasil tornaram insustentável a continuidade do ministro no cargo. No dia 16 de abril, Mandetta foi retirado do cargo. Em seu lugar entrou Nelson Teich, médico oncologista. Nesse período, o país enfrentou sua primeira grande crise por conta do vírus: o estado de Amazonas⁶⁰ viu seus sistemas de saúde e funerários colapsarem diante da grande número de infectados e de óbitos. Em Manaus, corpos foram enterrados empilhados em valas comuns e pessoas ficavam com parentes mortos por conta da doença em casa por dias por não conseguirem serviço para a retirada dos corpos.

Menos de um mês depois de ser nomeado ministro, Teich pediu exoneração do cargo, em 15 de maio. Naquele momento, o Brasil estava com 14 mil mortos por conta da Covid-19. A breve passagem de Teich pelo ministério foi marcada pela grande influência militar e pela dificuldade de implementar medidas de combate à pandemia. Teich foi nomeado para satisfazer a vontade de Bolsonaro de reabrir comércios, mas tentando, ao mesmo tempo, manter o distanciamento social. Sua gestão recebia críticas de governadores, prefeitos e secretários de saúde, deixando-o isolado. Assim como Mandetta, Teich teve divergências com o presidente, chegando a ser surpreendido durante uma coletiva de imprensa ao ser questionado sobre o decreto presidencial que permitia a reabertura de alguns tipos de comércio, sendo que ele não havia sido sequer consultado para opinar acerca da medida⁶¹.

Com a saída de Teich, não houve a nomeação oficial de um novo ministro. Quem assumiu interinamente o cargo foi o então secretário-executivo do Ministério da Saúde, o general Eduardo Pazuello⁶². Somente em 16 de setembro é que o general foi efetivado no comando do ministério. Pazuello, vale ressaltar, não possui relação com a saúde, já que

⁶⁰ Mais informações sobre a crise causada pelo novo coronavírus no estado podem ser obtidas na seguinte matéria <<https://brasil.elpais.com/brasil/2020-07-04/o-pior-da-pandemia-passou-em-manaus-agora-e-hora-de-cuidar-de-quem-ficou-em-casa.html>> (acesso em 12/10/2020).

⁶¹ Para maiores informações sobre a breve passagem de Teich pelo Ministério da Saúde, acessar <<https://brasil.elpais.com/brasil/2020-05-15/brasil-perde-segundo-ministro-da-saude-sob-pessao-de-bolsonaro-para-abrir-economia-e-por-uso-da-cloroquina.html>> (acessado em 12/10/2020).

⁶² Apesar de ter sido o número dois de Teich, Eduardo Pazuello não foi uma escolha dele. O presidente Bolsonaro que fez a escolha, colocando mais um militar na Esplanada dos Ministérios.

na Academia Militar das Agulhas Negras, graduou-se como Oficial de Intendência, que é especializado em tarefas logísticas. Um dos maiores destaques de sua gestão foi o aval para o uso da hidroxicloroquina⁶³ no tratamento de casos leves de Covid-19, coisa que os dois ex-ministros médicos desaprovavam.

Em Brasília, o período de quarentena teve início no dia 12 de março de 2020⁶⁴, uma quinta-feira, com a suspensão das aulas presenciais nas escolas das redes pública e privada, nas universidades e demais cursos. Na rede pública de educação, o Governo do Distrito Federal (GDF) antecipou o recesso escolar de julho para março com o objetivo de analisar a situação e elaborar estratégias para o período em que as aulas presenciais estivessem suspensas.

Nesse período, a SEEDF anunciou que iria adotar uma plataforma digital para a educação remota, a plataforma Escola em Casa. Essa plataforma tem como base o serviço *Google for Education*, que conta com diversas ferramentas, sendo a principal, no caso da rede pública de educação do DF, o *Google Classroom*, que possibilita a criação de salas de aula virtuais para que os conteúdos sejam postados, as atividades sejam feitas pelos estudantes e ainda possibilitando encontros por vídeo entre professores e alunos. Foi também anunciado que professores e estudantes do ensino médio teriam acesso a ela a partir do dia 22 de abril.

Contudo, no dia 1º de abril, o GDF anunciou que as aulas da rede pública mediadas por tecnologia seriam suspensas até o dia 31 de maio. Nessa ocasião os servidores da SEEDF e os estudantes começaram a notar a morosidade da Secretaria frente a situação, já que esse foi apenas o primeiro de três adiamentos quanto a volta às aulas pela plataforma. As aulas foram retomadas na plataforma, sem aferição de presença, em 22 de junho e somente em 13 de julho é que se passou a aferir a frequência dos estudantes.

Durante esse período, o GDF foi marcado por inconstâncias na SEEDF. Em junho ocorreu a troca do Secretário de Educação, entrando Leandro Cruz no lugar de João Pedro Ferraz⁶⁵. Desde que foi anunciado o uso da plataforma Escola em Casa, o GDF prometeu que iria fazer contratos com as operadoras de telefonia para disponibilizar internet grátis aos estudantes e professores. No entanto, somente no dia 17 de setembro, a uma semana

⁶³ Não há provas científicas da eficácia da hidroxicloroquina no tratamento da Covid-19. Contudo, Bolsonaro e Donald Trump, presidente dos Estados Unidos, defendem seu uso.

⁶⁴ O dados referentes a linha do tempo na SEEDF durante a pandemia podem ser acessados no site <<http://www.educacao.df.gov.br/linha-do-tempo-escola-em-casa/>> (acesso em 17/09/2020).

⁶⁵ Para mais detalhes da troca de secretários no DF, acessar <<https://www.metropoles.com/colunas-blogs/grande-angular/ex-ministro-de-temer-leandro-cruz-assume-secretaria-de-educacao-do-df>> (acessado em 12/10/2020)

para o final do primeiro semestre letivo de acordo com o calendário escolar reorganizado, foi que o governo firmou parceria com duas operadoras de telefonia móvel para que o uso do aplicativo da plataforma Escola em Casa não consumisse o plano de dados⁶⁶.

Assim que foi liberado o acesso dos estudantes à plataforma em abril, a SEEDF passou a transmitir teleaulas para todas as modalidades de ensino através de parcerias com a TV Justiça, com a Rede Gênese e com a TV União, que são canais abertos no DF. O objetivo das teleaulas era atingir os estudantes que não tivessem como acessar a plataforma, para que eles pudessem acompanhar as aulas e os conteúdos pela televisão. Contudo, as teleaulas deixaram de ser transmitidas, sendo que a última atualização no site da SEEDF que mostrava a programação das aulas na televisão foi em 10 de julho⁶⁷.

Como alternativa a quem não possuía meios de acessar a plataforma, a SEEDF definiu que as escolas deveriam preparar materiais impressos para entregar aos estudantes. No DF cada escola ficou responsável pela elaboração e impressão do material impresso, ao contrário do que aconteceu em outros lugares. Com isso, não houve uma padronização dos materiais que seriam distribuídos. Em São Paulo, por exemplo, o governo estadual preparou apostilas de língua portuguesa e matemática para distribuir aos alunos⁶⁸.

Com tantos percalços e incertezas quanto ao uso da plataforma, não é de se espantar que a evasão seja alta. E como não foi apenas o DF a suspender as aulas presenciais e substituí-las por educação remota, a situação se repetiu em várias cidades do Brasil. O que não faltam são relatos em todo o país de estudantes sem equipamentos ou acesso à internet, professores com dificuldades de engajar e motivar os alunos, famílias em posição mais vulnerável pela falta da escola e pais preocupados quanto ao retorno das aulas presenciais em algum momento (IDOETA, 2020).

No DF outro fator que influenciou para a evasão foi a falta de um treinamento adequado sobre o uso da plataforma aos estudantes. Aos professores foram ofertados cursos de formação sobre as diferentes possibilidades de uso da plataforma. Aos alunos e responsáveis não foi ofertado curso algum, eles precisaram aprender a usar a plataforma

⁶⁶ Para mais informações sobre a liberação de internet móvel para estudantes da SEEDF, acessar <<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2020/09/17/internet-gratuita-para-alunos-da-rede-publica-do-df-saiba-como-acessar-e-informar-erros.ghtml>> (acesso em 19/09/2020).

⁶⁷ O site da SEEDF sobre as teleaulas é <<http://www.educacao.df.gov.br/programacao-das-teleaulas/>> (acessado em 20/09/2020).

⁶⁸ Para mais informações acerca da entrega de apostilas no estado de São Paulo, acessar <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2020-04/estudantes-da-rede-estadual-de-sp-receberao-material-pedagogico>> (acessado em 24/09/2020).

auxiliados pela equipe da escola ou sozinhos. Não é de se estranhar o fato de que os jovens encontraram várias dificuldades no percurso da educação mediada por tecnologia no DF e que muitos tenham abandonado.

O descaso do GDF com a educação pública no período da pandemia ficou escancarado com a Circular n.º 240/2020, de 12 de setembro de 2020, que tratava do encerramento do 1º semestre letivo na EJA. A circular estipulou que os estudantes

que frequentaram os dias letivos presenciais ou acessaram a plataforma ou outros meios ou que foram atendidos por meio de materiais impressos a partir do dia 13/7/2020, **independente do número de dias ou acessos/vezes**, o resultado final a ser registrado no Diário de Classe será Aprovado/Apto (A), ou seja, esses (as) estudantes estarão aptos a progredir para a etapa/segmento/semestre/módulo seguinte. **Nesta situação, recomenda-se o registro da frequência “presença indireta (pi)” a todos(as) esses(as) estudantes, considerando a parametrização do Sistema de Gestão i-Educar, bem como regras regimentais relativas à frequência**⁶⁹.

Em outras palavras, o documento determinou que os estudantes que frequentaram as aulas presenciais até 11 de março de 2020 deveriam ser aprovados, independentemente de terem conseguido acompanhar os materiais produzidos por seus professores na plataforma Escola em Casa ou por via impressa. É válido apontar que entre o início do ano letivo até a suspensão das aulas presenciais a rede pública do DF teve apenas vinte dias de aula. Desta maneira, o governo assumiu sua ineficácia em prover aos estudantes do DF, de todos os níveis, os meios necessários para que eles pudessem estudar remotamente sem comprometer a aprendizagem, pois é impossível afirmar que em apenas vinte dias de aula eles tenham conseguido estudar o conteúdo programado para cem dias letivos e que estejam aptos para progredir para uma nova etapa.

Como em outras situações, o governo Bolsonaro também se mostrou inepto para lidar com a crise educacional gerada pelo coronavírus. Assim como a pasta da saúde, o Ministério da Educação (MEC) passou por uma tumultuada troca de ministros durante a pandemia. Marcada por inúmeras polêmicas, a gestão do economista Abraham Weintraub, seguidor de Olavo de Carvalho, já estava desgastada e sofria muitas críticas. Durante a pandemia, o principal alvo das críticas era a posição de Weintraub de não adiar a prova do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) por conta das medidas de isolamento e pelo risco de infectar os participantes⁷⁰. O fato indignou alunos e

⁶⁹ Grifos presentes no documento original.

⁷⁰ Depois de muita pressão dos estudantes, das universidades e da população como um todo, a prova do Enem que estava inicialmente marcada para os dias 1º e 8 de novembro de 2020, somente em 20 de maio o MEC anunciou que a prova seria adiada de 30 a 60 dias, sendo, em agosto, remarcada para os dias 17 e 24 de janeiro de 2021. Para mais informações sobre o adiamento da prova, acessar

profissionais da educação, já que Weintraub ignorava todas as dificuldades enfrentadas por boa parte dos estudantes do país.

Contudo, a situação ficou insustentável quando foi exibido o vídeo da reunião do presidente com os ministros. Nele, Weintraub declarou que se dependesse dele, prenderia todos os “vagabundos de Brasília”, começando pelos do STF. Weintraub, que após a saída do MEC foi indicado ao Banco Mundial por Bolsonaro, está sendo investigado por possível participação na divulgação de notícias falsas e ameaças a integrantes do STF⁷¹. Weintraub também teve de depor à Polícia Federal por conta de uma acusação de racismo, já que em abril ele afirmou que a China poderia se beneficiar de propósito da crise causada pela pandemia de Covid-19⁷². Além disso, foi multado em Brasília por não usar a máscara ao participar de uma manifestação de apoiadores de Jair Bolsonaro⁷³. Em 18 de junho deixou de ser o ministro da educação do Brasil.

Para ocupar o cargo máximo no MEC, em 10 de julho Bolsonaro escolheu Milton Ribeiro, teólogo e advogado, com doutorado em educação e pastor na Igreja Presbiteriana. Sua nomeação causou polêmica por conta de um vídeo de 2016 em que Ribeiro defendeu educar crianças pela dor⁷⁴. Em entrevista ao Estadão⁷⁵, publicada em 24 de setembro de 2020, o ministro da Educação ao ser questionado sobre como a pandemia acentuou a desigualdade educacional por existir estudantes sem acesso à internet respondeu

Esse problema só foi evidenciado pela pandemia, não foi causado pela pandemia. Mas hoje, se você entrar numa escola, mesmo na pública, é um número muito pequeno que não tem o seu celular. É o Estado e o município que têm de cuidar disso aí. Nós não temos recurso para atender. Esse não é um problema do MEC, é um problema do Brasil. Não tem como, vai fazer o quê? É a iniciativa de cada um, de cada escola. Não foi um problema criado por nós.

<<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2020/07/08/prova-do-enem-2020-sera-em-janeiro-de-2021.ghtml>> (acessado em 20/10/2020).

⁷¹ Para mais informações sobre o inquérito das *fake news*, acessar <<https://veja.abril.com.br/politica/moraes-libera-acesso-de-advogados-ao-inquerito-sobre-fake-news/>> (acessado em 12/10/2020).

⁷² Contudo, em seu depoimento, Weintraub ficou calado, tendo somente entregado as respostas por escrito à Polícia Federal. Mais detalhes sobre o caso podem ser obtidos em <<https://veja.abril.com.br/blog/matheus-leitao/weintraub-depoe-por-escrito-em-acao-que-investiga-acusacao-de-racismo/>> (acessado em 12/10/2020).

⁷³ Mais detalhes sobre a multa de Weintraub podem ser lidos em <<https://g1.globo.com/df/distrito-federal/noticia/2020/06/15/ibaneis-manda-multar-ministro-weintraub-por-falta-de-mascara-durante-ato-de-apoio-a-bolsonaro.ghtml>> (acessado em 12/10/2020).

⁷⁴ Para maiores detalhes, acessar <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2020/07/escolhido-para-assumir-o-mec-ribeiro-defendeu-educar-criancas-pela-dor.shtml> (acessado em 12/10/2020).

⁷⁵ A entrevista ao ministro, feita por Jussara Soares, ainda possui respostas polêmicas sobre questões de gênero e sexualidade. Por conta das respostas homofóbicas dadas pelo ministro, a Procuradoria Geral da República abriu um inquérito para apurar possível crime de preconceito contra homossexuais. A entrevista completa pode ser encontrada no seguinte link: <https://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,voltas-as-aulas-no-pais-e-acesso-a-web-nao-sao-temas-do-mec-diz-ministro,70003450120?utm_> (acessado em 26/09/2020).

A sociedade brasileira é desigual e não é agora que a gente, por meio do MEC, que vamos conseguir deixar todos iguais.

Até o fim do mês de outubro de 2020, o Brasil contabilizava mais de 150 mil mortes causadas pela Covid-19 e mais de cinco milhões de pessoas que tiveram a doença. O Distrito Federal somava mais de 200 mil casos da doença e mais de 3.500 mortes. Mundialmente, foram mais de 40 milhões infectados e mais de um milhão de óbitos.

A educação dos jovens em liberdade assistida na pandemia

Todas as dificuldades do ensino remoto apontadas até aqui são comuns a todos os estudantes das rede pública de educação do DF. Mas levando em consideração o papel que a frequência escolar possui no cumprimento da medida socioeducativa de liberdade assistida, surgiu o questionamento: como fica a educação desses jovens durante o período de pandemia? Com o intuito de elucidar a questão, foi feita uma única entrevista com duas servidoras da GEAMA Samambaia, ambas pedagogas, no dia 22 de setembro de 2020, através da plataforma *Google Meet*. Para preservar a identidade das servidoras, elas serão chamadas neste trabalho de Conceição Evaristo e Carolina Maria de Jesus.

Assim como boa parte dos serviços existentes atualmente, o atendimento da GEAMA teve que ser adaptado para o período de isolamento social. Antes da pandemia, um servidor da GEAMA dirigia-se até as escolas para lá estabelecer uma pessoa de referência. Como o trabalho é feito há tempos, a GEAMA já possui o contato telefônico do orientador educacional e o e-mail da escola e, através desses meios, principalmente, foi mantida a comunicação para fazer o acompanhamento dos jovens em liberdade assistida, como vinha ocorrendo anteriormente. Em outras escolas, no entanto, o contato foi mais formal, por meio do sistema denominado SEI⁷⁶.

A pandemia de Covid-19 teve impactos diretos no cumprimento da medida socioeducativa de liberdade assistida, segundo o relato das servidoras ouvidas. Para Conceição Evaristo, por um lado houve um distanciamento entre ela e alguns dos jovens que acompanha, e por outro, uma aproximação com outros por meio de conversas no *WhatsApp*. Ela ressalta que alguns jovens não querem falar, chegando a desligar o telefone quando ela tenta se comunicar. A falta de atendimento presencial, para ela, afetou negativamente a relação com os jovens, uma vez que o contato “cara a cara” humaniza o

⁷⁶ SEI - Sistema Eletrônico de Informações. O SEI é um sistema usado pela administração federal e pelo GDF para realizar a produção e gestão de documentos e processos eletrônicos da administração pública. Ele é usado, dentre outras maneiras, para que uma instituição entre formalmente em contato com outra para demandar algo.

processo, pois as redes sociais e a conversa por mensagens no celular não conseguem captar todos os detalhes que são possíveis notar no acompanhamento presencial.

Já Carolina Maria de Jesus aponta que sentiu que o impacto maior aconteceu para os jovens que tinham começado a cumprir a medida socioeducativa antes da pandemia, que tinham atendimento presencial e de repente tiveram que mudar para o atendimento remoto por meio da tecnologia. Para ela, os jovens que começaram a cumprir a medida durante a pandemia tiveram uma maior aceitação do uso da tecnologia para manter o acompanhamento feito pela GEAMA. Ainda existe o agravante, segundo Carolina, de que alguns desses jovens não possuem acesso à tecnologia, dificultando muito o atendimento. Ainda de acordo com Carolina Maria de Jesus, alguns adolescentes são muito tímidos e com estes o atendimento remoto não funciona bem, sendo mais fácil estabelecer um vínculo presencialmente.

A servidora Conceição Evaristo afirmou que o nível de adesão dos jovens à escola já era baixo, mas que o contexto de pandemia agravou ainda mais o problema. Ela aponta que a motivação dos jovens em continuar estudando nesse período foi reduzida a quase zero. Para Conceição, um dos motivos para isso, além da falta de acesso a recursos tecnológicos, é a ausência de suporte familiar para realizar as atividades remotamente, pois não há ninguém para auxiliá-los em casa na hipótese de dúvida.

Carolina Maria de Jesus ratifica esse entendimento informando que, dos treze jovens em liberdade assistida que ela acompanha, somente dois estão frequentando a escola remotamente. Sobre os materiais impressos, ela diz que a adesão também é baixa, pois mesmo que os jovens busquem as atividades na escola, não possuem nenhum contato com os professores para tirar dúvidas ou mesmo para receber explicações e, por essa razão, acabam não fazendo as atividades. Por consequência, eles não retornam à escola para pegar novos materiais impressos.

As servidoras foram questionadas sobre o que achavam que poderia ser feito para facilitar e estimular a continuidade dos jovens em liberdade assistida na plataforma. Conceição Evaristo disse que a continuidade desses jovens na escola, a maioria deles na EJA, constituía um desafio mesmo quando as aulas eram presenciais. Ela acredita que a liberação do uso do aplicativo para celular da plataforma Escola em Casa sem consumir o plano de dados estimularia o acesso desta pelos jovens. Contudo, ela entende que somente tal medida não seria suficiente, pois as dificuldades de estabelecer contato com os adolescentes é ainda maior com os atendimentos remotos. Ela afirma que, diante da

dificuldade de acesso dos estudantes à plataforma, os próprios servidores da GEAMA providenciaram esse cadastro, mas, mesmo assim, a adesão era extremamente baixa.

Carolina Maria de Jesus afirma que a falta de contato direto com o professor é algo que desestimula bastante os jovens, pois eles ficam sem referência na hora de estudar. Ela diz que esses jovens não conseguem ler um material e aprender sozinhos, necessitando do acompanhamento de alguém que os guie e auxilie nesse processo. Para ela, seria interessante se existisse um professor de referência que fosse responsável por um estudante, ligando para ele para saber como estão as coisas, para saber por que não estão acessando a plataforma e, em casos mais extremos, indo até o endereço cadastrado na ficha de inscrição para falar com ele e seus responsáveis.

Sobre a escola estar vinculada ao cumprimento da medida socioeducativa de liberdade assistida, as servidoras afirmaram que o contexto escolar atual fez com que essa situação fosse relativizada. A educação remota, para Carolina Maria de Jesus, exclui muitos adolescentes, mas, principalmente, os jovens em liberdade assistida que não possuem acesso à internet ou aparelho celular. Mesmo com o material impresso sendo entregue, não há apoio aos jovens para realizar as tarefas. Ela relata que passou dois relatórios aos juízes solicitando a liberação de adolescentes que não aderiram ao ensino remoto pelas dificuldades enfrentadas por eles nesse novo processo de educação, sendo que os juízes concordaram e os liberaram. Ela acrescenta que o Judiciário leva muito em consideração a opinião dos servidores da GEAMA quando é pedida a liberação de um adolescente por esses motivos.

Quanto à importância da educação dentro da medida socioeducativa de liberdade assistida, Conceição Evaristo entende que deveria ser o principal foco da medida, mas acredita que tanto os adolescentes quanto suas famílias não possuem a noção da real importância da educação nesse período, sendo necessário um trabalho de sensibilização por parte da GEAMA nessa questão. Ela acrescenta que, quando os jovens que cumprem a medida realmente frequentam a escola, é possível notar a mudança que ocorre em suas vidas

Para Carolina Maria de Jesus, um dos maiores fatores de proteção que o adolescente possui é estar inserido na escola. A escola ser próxima do estudante e de sua família, esteja ele cumprindo medida socioeducativa ou não, é um fator de proteção para que não se envolva em atividades ilegais e criminosas. Essa proximidade não é no sentido físico-geográfico, mas sim no aspecto de ter uma boa relação com o estudante, acompanhando seu desenvolvimento na vida escolar, mas também como pessoa dentro

de uma sociedade. A servidora diz que a GEAMA trabalha a importância da escola na vida pessoal, profissional e social dos jovens.

Um outro fator que é relacionado ao cumprimento da medida de liberdade assistida e que para Conceição Evaristo é um ponto que necessita ser aperfeiçoado é quanto as vagas de aprendizagem, como estágios e programas de jovens aprendizes. Esses adolescentes, de acordo com Conceição, precisam muito dessas oportunidades relacionadas ao mercado de trabalho já que, em muitos casos, eles são oriundos de famílias humildes e precisam ser uma fonte de renda dentro de casa. Ela afirma que além de ajudar a família, essa vaga também contribui para a autoestima do adolescente e a adesão à escola. A servidora afirma que nos últimos tempos houve uma redução considerável de vagas nesses tipos de programas, o que representa um desincentivo aos jovens que cumprem a medida.

As trajetórias de vida e escolar de Dexter e Negra Li

As entrevistas narrativas foram realizadas com dois jovens que já cumpriram a medida socioeducativa de liberdade assistida no DF. Ambos os adolescentes são moradores da região administrativa de Samambaia, DF. Dexter, jovem do gênero masculino, possuía dezenove anos quando a entrevista foi realizada, em novembro de 2019. Negra Li, jovem do gênero feminino, possuía dezoito anos quando a foi feita a entrevista, em janeiro de 2020.

As duas entrevistas foram feitas na escola Centro de Ensino Médio 304 de Samambaia, na qual Dexter ainda era estudante e Negra Li era ex-aluna. A escolha da escola como local da entrevista se deu por conta da familiaridade que os dois jovens já possuíam com o lugar e pela facilidade de acesso aos entrevistados, pois ambos moravam perto. As duas entrevistas também seguiram o mesmo roteiro, sofrendo pequenas adaptações durante a própria entrevista para estimular os jovens a falarem mais sobre determinado tema ou esclarecer algum ponto que tenha ficado confuso.

Como já apontado anteriormente neste trabalho, cada jovem é único e tentar enquadrá-los em uma mesma categoria pode homogeneizar de forma inadequada trajetórias que são muito peculiares. Durante as entrevistas, alguns traços dos jovens ficaram mais aparentes do que outros. Os dois entrevistados foram mais abertos a falar sobre a vida escolar deles, sendo este o bloco em que eles mais participaram. Dexter mostrou-se mais introspectivo, foi mais fechado ao tratar sobre sua trajetória de vida, não falando muito sobre sua infância e sua convivência com a família, enquanto Negra Li foi mais expansiva, respondendo às mesmas perguntas de forma mais detalhada. Tais diferenças podem ser observadas na duração das entrevistas: enquanto a entrevista de Dexter teve pouco mais de dezoito minutos, a de Negra Li teve cerca de trinta minutos. É válido apontar que eu já conhecia os jovens previamente, pois os dois foram estudantes na escola em que trabalho.

Em sua fala sobre sua trajetória de vida, Dexter mostra viver uma realidade bastante comum no Brasil: cresceu sem pai e foi criado pela mãe e pela avó. O jovem afirma que esse fato não teve impacto em sua vida ou no fato dele ter passado pelo sistema socioeducativo oito vezes, mesmo que não tenha cumprido medida socioeducativa de internação. Ele também contou que continua morando com a mãe e a avó até hoje, com quem tem ótima relação e que nunca mais viu o pai porque não quis.

“Eu cresci sem pai. Só minha mãe mesmo e minha avó pra me dar apoio. E foi assim que eu cresci. Enfrentando vários problemas, várias crises. E aí eu

comecei a fazer algumas coisas erradas. Mas depois, com o tempo, eu acho que melhorei.” (Fala de Dexter)

Negra Li, ao contrário, teve a figura paterna presente em boa parte de sua vida. A jovem afirma que sua relação com o pai sempre foi melhor do que com a mãe, sendo mais apegada ao pai. Ela diz que a relação com a mãe e com as irmãs sempre foi turbulenta, devido a criação religiosa que a mãe recebeu e que replicava em casa.

“Eu sempre tive um relacionamento turbulento com a minha mãe, muito mesmo. Porque a minha mãe nasceu e cresceu na igreja evangélica. Então ela ainda tem a cabeça muito fechada pra algumas coisas, sabe? E aí eu sempre tive muita dificuldade de me relacionar direito com a minha mãe.” (Fala de Negra Li)

A vida dela e de seus familiares foi marcada por um evento que ocorreu ainda durante a sua infância, mas que deixou feridas nela e em seus parentes: sua família veio morar em Brasília amparada pelo Programa Federal de Assistência e Proteção a Vítimas e Testemunhas (Provita)⁷⁷ quando ela tinha cerca de quatro anos. Eles tiveram que abandonar toda a vida que tinham construído em sua cidade natal - incluindo casa própria, carro, lojas das quais eram donos, família e amigos - e recomeçar tudo do zero em outra região do Brasil.

O programa, porém, auxilia as vítimas e testemunhas pelo prazo máximo de dois anos, que pode ser prorrogado em casos excepcionais. Nos primeiros dois anos, ela e a família moraram em Taguatinga, enquanto recebiam o auxílio financeiro fornecido pelo programa. Em sua cidade natal, a jovem afirma que a mãe não precisava trabalhar por conta dos negócios da família, mas que com a mudança para Brasília e com o término do auxílio, a mãe precisou arrumar um emprego para que as contas da casa fechassem. Após o término do prazo, a jovem afirma que a família ficou desamparada e saiu de Taguatinga, indo para o Recanto das Emas, onde moraram em várias casas, pois não tinham condições de arcar com o custo do aluguel. Até hoje, mais de quinze anos depois, a família não possui casa própria e nem carro. Nas palavras da jovem

“quando acabou, na verdade, a gente não recebeu muita assistência na hora de sair, sabe? Foi: acabou, já era, se vira, vocês que lutem.” (Fala de Negra Li)

⁷⁷ O Provita é um programa que tem como objetivo “garantir a integridade e segurança a vítimas e testemunhas ameaçadas em razão de colaborarem com investigações ou processos criminais sob competência da Justiça brasileira” (MINISTÉRIO DA MULHER, DA FAMÍLIA E DOS DIREITOS HUMANOS, 2020). Em alguns casos, a mudança de identidade faz-se necessária para resguardar a vítima do protegido, podendo ela ser apenas uma troca de nome como, também, alteração na aparência física, nesses casos, o programa custeando os procedimentos. Em outros casos, o programa efetua a mudança de endereço do protegido e sua família para uma região em que não haja risco de serem encontrados.

Para Negra Li, outro evento traumático em sua vida foi o falecimento de seu pai em 2015, quando ela tinha quinze anos. De acordo com a jovem, nesse momento ela ficou desorientada, sua vida ficou “de cabeça para baixo” e, segundo ela, parecia que tudo estava dando errado. Cerca de um ano após a morte do pai, em 2016, ela entrou no sistema socioeducativo. Ela diz que a mãe decidiu que elas e as três irmãs deveriam mudar para outra região administrativa por conta da apreensão da jovem. Assim, ela, a mãe e as irmãs deixaram o Recanto das Emas e foram para Samambaia.

“O estopim mesmo para a gente sair de lá foi quando, né, aconteceu de eu ser presa e minha mãe já não aguentava mais. Imagina, minha mãe foi nascida e criada na igreja evangélica e eu a mesma coisa: desde sempre na igreja. E aí, foi uma coisa que ela não esperava, né? Teve toda aquela questão do constrangimento, da vergonha, que ela se sentiu humilhada que as pessoas comentavam.” (Fala de Negra Li)

Apesar de ter tido um relacionamento conturbado com a mãe em boa parte de sua vida, Negra Li afirma que após a morte do pai e de sua passagem pelo sistema socioeducativo, a relação entre as duas melhorou. É possível perceber na fala da jovem também a vivência em um ambiente violento.

“Hoje em dia a gente tem um relacionamento super tranquilo, super bacana, de amizade mesmo, sabe? E melhorou bastante com as minhas irmãs também, porque antes era impossível. [...] Eu aprendi a brigar por conta das minhas irmãs, porque eu apanhava muito das minhas irmãs. Sem o menor motivo aparente, eu era literalmente espancada, sabe, pelas minhas irmãs.” (Fala de Negra Li)

O bloco sobre a trajetória escolar dos jovens foi o que eles mais se dispuseram a falar, principalmente Dexter. É simbólico que a entrevista tenha sido realizada dentro da escola e que o ponto que os jovens tiveram maior abertura para tratar tenha sido a sua vida escolar, o que denota a relevância do tema em suas vidas.

Dexter conta que começou sua vida escolar ainda muito novo, pois sua avó, em suas palavras, “fazia creche”⁷⁸ e ele ficava com ela. Quando era criança, ele gostava de ir à escola para encontrar os amigos e brincar, mas, à medida em que foi crescendo, começou a ter problemas de comportamento, tendo sido repreendido em todas as escolas em que estudou. Dexter diz que sua vida escolar até o momento da entrevista tinha sido péssima porque, segundo ele

“eu era muito agitado quando eu era menor, antes de eu conhecer o tranquilizante natural⁷⁹. Eu reprovava demais, eu era muito bagunceiro. Eu

⁷⁸ Aqui o termo “fazer creche” significa que a avó do jovem usava o espaço da própria casa como creche para cuidar de crianças pequenas enquanto as mães e os pais saíam para trabalhar.

⁷⁹ Aqui o jovem está se referindo ao uso de maconha.

acho que tinha hiperatividade⁸⁰. É, sei lá, eu não conseguia estudar muito, não. Mas agora eu sou mais calmo.” (Fala de Dexter)

Questionado sobre como tinha sido sua relação com os professores em sua vida, Dexter afirmou que, apesar de ter um péssimo histórico escolar, a relação era boa, ele que era ruim. Mas, ainda assim, ele disse que faltou um pouco de apoio e de paciência dos professores, mesmo ele sendo “cabeça dura”. Sua fala demonstra que a escola e seus profissionais talvez não estivessem preparados para recebê-lo.

Por conta das dificuldades para se encaixar no ambiente escolar, Dexter abandonou a escola várias vezes, sendo que só voltou a estudar por conta do cumprimento da medida socioeducativa. Sua história reflete um passado de exclusão escolar. Mesmo apresentando problemas de comportamento na escola, é de difícil compreensão um jovem de dezenove anos estar cursando o 8º ano do ensino fundamental, já que com essa idade é esperado que ele tenha concluído o ensino médio. Dexter afirma que quer “terminar os estudos e arrumar um emprego, ser melhor do que antes”, demonstrando que ele reconhece a importância da educação para sua inserção no mercado de trabalho.

Diferente de Dexter, a trajetória escolar de Negra Li não foi repleta de reprovações e abandonos, ainda que estes tenham acontecido. Mas, assim como Dexter, a jovem afirma que sempre foi bagunceira na escola e que seus pais eram chamados toda semana pela equipe de direção para conversar sobre seu comportamento. Ela conta que em 2015, ano em que seu pai faleceu, reprovou o último ano do ensino fundamental, sendo essa a primeira reprovação em sua vida escolar. Em 2016, ela evadiu, no mesmo ano em que ingressou no sistema socioeducativo.

Aqui é possível notar como um evento traumático na vida pessoal da jovem influenciou diretamente sua vida escolar, já que ela mesma afirmou que ficou desnorteada após o falecimento do pai. É possível, também, conectar esses dois eventos à ocorrência de um terceiro: sua entrada no sistema socioeducativo em um momento em que ela perde as referências do pai e da escola. Ela conta que só se interessou em voltar a estudar em 2017, para completar o ensino fundamental, no mês de setembro, quando voltou a frequentar a escola, aos dezesseis anos. Nesse momento, a jovem entra no último ano do ensino fundamental na EJA 2º segmento, depois cursa o 1º ano do ensino médio no ensino regular noturno e nos dois últimos anos da etapa ela volta para a EJA, mas já no 3º segmento.

⁸⁰ O jovem nunca chegou a receber o diagnóstico de hiperatividade de um especialista.

No caso dos jovens em liberdade assistida, outra iniciativa importante para a reinserção social é o ingresso no mercado de trabalho simultaneamente à frequência escolar. A relevância do trabalho foi exemplificada por Negra Li, que entrou em uma empresa como jovem aprendiz enquanto cumpria a medida de liberdade assistida. A jovem afirma que quando começou a trabalhar não sabia fazer nada, mas que foi aprendendo a fazer tudo e que trabalha na mesma empresa há cerca de cinco anos.

“Eu comecei a trabalhar nessa empresa com quinze anos e já tô indo pro meu quinto ano lá. Foi uma empresa que me abraçou muito. Quando eu cheguei lá eu não sabia falar, eu não sabia atender uma ligação, eu não sabia manter um diálogo com ninguém, sabe? Eu era muito bicho do mato. Eu sempre fui muito atentada, muito conversadeira, muito ativa. Só que, assim, na escola, com meus amigos. Mas quando chegava o momento de falar sério mesmo, de falar feito gente, eu não dava conta e só ficava rindo. E até hoje às vezes, né? [risos] Enfim, foi uma empresa que me desenvolveu muito, que me abraçou muito mesmo. [...] No ano anterior [de ter entrado na empresa] eu reprovei, foi o ano em que meu pai faleceu e minha vida virou de cabeça pra baixo, parece que tudo começou a dar errado. No outro ano eu fiquei sem estudar, eu não pisei na escola. Na verdade, o ano em que entrei foi o ano que eu fui presa. [...] Eu tava no programa menor aprendiz, então era obrigatório eu estudar, sabe? Mesmo assim a empresa me acolheu muito. [...] Quando acabou meu contrato de aprendiz - eu fiquei os dois anos -, mas eu não tinha idade para ser efetivada ainda. Então eles criaram uma função de estagiária de nível médio que não tinha, que nunca teve na empresa, pra eu poder ficar lá. E assim que eu fiz dezoito anos, eu fui efetivada. Uma das coisas mais gratificantes para mim é que eu nunca precisei pedir. [...] As pessoas foram vendo o meu trabalho, a minha desenvoltura e me deram essa oportunidade.” (Fala de Negra Li)

Negra Li admite que terminou o ensino médio arrastada, pois era muito complicado conciliar a escola com o trabalho. Ela afirma que nunca pode pensar em deixar o emprego já que sua mãe depende financeiramente dela, sendo seu salário indispensável para o sustento da família. A realidade de Negra Li é comum no país, pois muitos jovens em situação econômica mais vulnerável precisam conciliar escola e trabalho para ajudar a fechar as contas em casa. Em situações mais extremas, adolescentes acabam sendo obrigados a abandonar a escola, pois o trabalho é mais importante naquele momento, por ser uma fonte de renda.

“Eu nunca tive essa opção de, por exemplo, ‘vou parar de trabalhar e vou me dedicar aos meus estudos’. Então sempre fui para a escola muito cansada. Mesmo quando eu era aprendiz eu nunca saía no meu horário, porque no meu horário eu tava lá 12h e saía 17h. Quando eu virei estagiária eu tava lá 15h e saía 18h ou 19h e vinha direto para a escola. Daí eu estava sempre muito cansada. Às vezes eu fico pensando ‘meu Deus, como é que eu passei?’, eu nem sei como eu terminei esse último ano.” (Fala de Negra Li)

Mesmo assim, a jovem reconhece a importância que a educação tem em sua vida e não abandonou os estudos. Ela diz que a maturidade adquirida no emprego a ajudou a entender que não deveria parar de estudar.

“Eu acho que quando a gente é mais novo a gente tem muito aquela visão de que ‘ah, professor é chato’, ‘ah, tal matéria é chata’, mas eu aprendi muito e desenvolvi muito isso na minha cabeça. É muito importante. Escola é muito importante.” (Fala de Negra Li)

A educação, na vida dos jovens que cumprem ou já cumpriram a medida socioeducativa de liberdade assistida pode, sim, ser um fator de mudanças em suas vidas. Em sua entrevista, Dexter disse que pretende cursar o ensino médio na EJA, pois já está muito atrasado e afirmou ser necessário terminar a educação básica para conseguir um emprego. Algumas semanas após a realização da entrevista, a jovem Negra Li me comunicou por meio de mensagem telefônica que tinha conseguido uma bolsa integral para cursar o ensino superior através do ProUni⁸¹.

Dexter também relatou, em sua entrevista, que foi menor aprendiz por um período de dois meses em 2016 durante uma de suas passagens pelo sistema socioeducativo como jovem em liberdade assistida. Ele trabalhou na parte de estoque e como auxiliar de recursos humanos em uma empresa de venda de veículos. O jovem diz que durante esse tempo “ficou de boa”, sem se envolver com a prática de atos infracionais. Contudo, seu contrato foi muito curto, não dando a ele a oportunidade de continuar trabalhando e ganhando experiência no mercado de trabalho. Dexter afirmou que gostaria de ter continuado no emprego, pois a atividade ocupava seu tempo. Ele disse, ainda, que um tempo depois do término de seu contrato, voltou para o sistema socioeducativo.

“Eles deveriam investir mais em programas sociais para os jovens. Programas que tire os jovens da rua. Eles, tipo, não apoia na escola, não apoia a pessoa nos cursos pra continuar. Dar mais chances pras pessoas. [...] Cursos pra dar emprego pras pessoas, pra esses menores, pra tentar tirar eles um pouco da rua. Tentar ajudar um pouco mais.” (Fala de Dexter)

Essa opinião é compartilhada pelas servidoras da GEAMA Samambaia, que mencionaram em suas entrevistas a relevância da implementação de programas voltados para a inserção do jovem que cumpre medida socioeducativa no mercado de trabalho. Sem essas vagas, de acordo com elas, os jovens são estimulados a voltarem para a vida que tinham antes do cumprimento da medida.

A cultura do punitivismo presente no Brasil se apresenta no debate sobre o sistema socioeducativo quase sempre através de sua face da redução da maioria penal. Com um Congresso Nacional predominantemente conservador, há conversas e tratativas para

⁸¹ ProUni (Programa Universidade de Todos) é um programa do governo federal, voltado a estudantes oriundos de escolas públicas, que oferece bolsas de estudos parciais e integrais em instituições de Ensino Superior.

enrijecer as punições aos adolescentes que cometem atos infracionais e reduzir a maioridade penal, em alguns casos, para catorze anos⁸².

A entrevista de Negra Li demonstra como essa medida teria um impacto negativo na vida dos jovens em liberdade assistida, pois iria diminuir as chances de reinseri-los à sociedade por meio da educação e do trabalho. Negra Li afirmou que se tivesse sido enviada para a Unidade de Internação, provavelmente não teria dado continuidade aos seus estudos, nem teria sido estimulada a “arrumar um rumo na vida”. Com o cumprimento da medida socioeducativa em meio aberto, ela teve a oportunidade de continuar frequentando a escola e de começar a trabalhar, primeiro como estagiária e depois com um emprego formal.

“Às vezes eu entro em contradição comigo mesma. Porque, assim, eu, quando eu tinha 16 anos, eu já tinha consciência pra saber o que eu tava fazendo. Eu sabia que o que eu tava fazendo era errado, mas eu não tinha a mesma cabeça que eu tenho hoje. Claro que não justifica ‘tem 16 anos e não sabe o que tá fazendo’ nã nã nã. Mas assim, é por isso que eu às vezes eu fico meio a meio, sabe? Eu acho que, por exemplo, não é certo chegar e prender, sei lá, o menino de 15 anos que tá ali na favela e a realidade na qual ele cresceu é a única realidade que ele vê, né, ali entorno dele, e aí aos 15 anos ele vai ser preso e aos 18 talvez ele já tivesse uma outra consciência, já tivesse um outro olhar. Já tivesse uma chance, na verdade. É, às vezes eu falo ‘caraca! Tem 15 anos e já fez isso! Sabe o que tá fazendo e tem que ser preso mesmo’, só que eu acho que todo mundo uma hora cresce, sabe? Amadurece.” (Fala de Negra Li)

“Se eu tivesse sido presa mesmo, sabe, aos 16 anos, a minha vida hoje estaria completamente diferente por uma coisa que na época eu nem sabia direito o que eu estava fazendo. Era o meu cenário atual ali na época. Então as vezes eu fico dividida, mas eu sou mais contra [a redução], porque, né, humanidade.” (Fala de Negra Li)

Em sua fala, Negra Li mostra que, mesmo havendo o discernimento de que se está fazendo algo errado por parte dos jovens que cometem atos infracionais, a maturidade psicossocial ainda não foi plenamente desenvolvida neles. Uma medida mais restritiva teria impactos negativos profundos na vida desses jovens, por excluir possibilidades de mudanças ao encaminhá-los ao sistema prisional. Negra Li é a personificação de que o sistema socioeducativo, mesmo com suas falhas, é mais vantajoso que o modelo do encarceramento em massa, pois a jovem continua trabalhando, começou a cursar o ensino superior e, em breve, irá concluir seu curso universitário.

⁸² A Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), ligada ao Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, encabeçado por Damare Alves, deu parecer favorável à PEC 32/2019, do senador Flávio Bolsonaro, que prevê a redução da maioridade penal para catorze anos em casos de tráfico de drogas, associação criminosa, organização criminosa, tortura, terrorismo e crimes hediondos; e para dezesseis anos nos demais crimes. Para mais informações sobre o assunto <<https://noticias.uol.com.br/colunas/leonardo-sakamoto/2020/12/15/secretaria-de-juventude-da-parecer-favoravel-a-reducao-da-maioridade-penal.htm>> (acesso em 21/12/2020).

Dexter, ao ser questionado sobre sua opinião acerca da redução da maioria penal, traz à tona outra questão importante: a qualidade dos serviços públicos ofertados às populações mais vulneráveis. É comum ligar a televisão e assistir reportagens sobre as dificuldades para conseguir atendimento na rede pública de saúde, sobre as filas que todos os anos mães e pais têm que enfrentar nas portas de escolas para conseguir vagas para seus filhos, sobre os frequentes aumentos nas tarifas do transporte público que é ruim, sobre a falta de opções de lazer e de acesso à cultura nas regiões periféricas, sobre os problemas urbanísticos que as periferias possuem etc. Mesmo com tantos problemas que afetam diretamente a vida dos adolescentes de classes sociais mais baixas, o foco parece estar sempre voltado para a questão da segurança pública, que, sem dúvidas, é relevante, mas que, por certo, seria amenizada se os demais serviços de fato chegassem a todos de modo mais universal.

“O governo só quer investir em botar os outros na cadeia. Investir na saúde e nas coisas que o povo mais precisa mesmo que investe, eles não investem. Só investe em botar jovem na cadeia.” (Fala de Dexter)

“Não vai adiantar de nada [reduzir a maioria penal], não. Só vai começar ainda cada vez mais novos. Quanto mais pra baixo for a idade, mais cedo ele começa.” (Fala de Dexter)

Nas entrevistas, os jovens foram questionados sobre a medida socioeducativa de liberdade assistida, de modo que pudéssemos compreender qual o significado da experiência em suas vidas. Ao ser questionada sobre possíveis mudanças que aconteceram em sua vida após o cumprimento da medida de liberdade assistida, Negra Li respondeu que

“no geral, na liberdade assistida, não aconteceu nada que eu falasse ‘cara, aprendi isso e isso’. Eu acho que aprendi, assim, no contexto geral com toda a situação de ter sido presa, da liberdade assistida, disso e daquilo, a pensar antes de fazer qualquer coisa. Porque eu fui muito de cabeça quente, cega no momento ali de ódio, e até hoje eu arco com essas consequências, porque, querendo ou não, eu perdi muito tempo da minha vida. E não era pra isso ter acontecido. Não é normal que, sei lá, todo mundo seja preso com 16 anos, embora que, hoje em dia, isso aconteça bastante. Mas eu aprendi a pensar mais antes de fazer. Pensar pelo menos o mínimo antes de fazer qualquer coisa, porque tudo o que a gente faz tem uma consequência. Toda ação tem uma reação.” (Fala de Negra Li)

Para os entrevistados, a medida socioeducativa de liberdade assistida possui funções diferentes.

“Eu acho que é justamente essa questão de ensinar que tudo o que a gente faz aqui tem uma consequência. Que a gente não pode pensar que a vida é só festa, que a vida é só amigo, que é tudo loucura, porque uma hora ou outra a conta chega, né? E ainda mais quando se é menor de idade, tem todo o contexto da família, porque não é só o adolescente que sofre, né? A família sofre também, a minha mãe sofreu muito. Era horrível quando eu saía de casa e falava ‘mãe, tô indo pro UAMA assinar meu papel de liberdade assistida’. Ensina também que têm outras possibilidades, que a vida não é só aquilo, não é só aquele

contexto no qual a gente tá inserido. Por mais que às vezes seja muito difícil, nem todo mundo tem essa chance de ter um outro contexto, ter uma possibilidade de ter outra realidade. Mas, a gente se esforçando, sempre vai ter uma outra saída” (Fala de Negra Li).

“Eu acho que é assistir a liberdade da pessoa que está se adaptando ao mundo normal. Pra ver se ela precisa ficar do lado de fora ou se ela precisa ficar do lado de dentro” (Fala de Dexter).

Em seu relato, Dexter distingue “os que ficam do lado de fora” dos que “ficam do lado de dentro”. “Ficar do lado de dentro” significa o cumprimento de medida em regime fechado em uma Unidade de Internação, o que pode entendido em uma analogia a cumprir pena em uma prisão, no caso de indivíduos com mais de dezoito anos. “Ficar do lado de fora” significa estar sem cumprir nenhuma medida socioeducativa, como se houvesse um atestado de aptidão de que o jovem pode viver em sociedade.

Ora, se a socioeducação tem como um de seus objetivos ressocializar os adolescentes que cometeram atos infracionais à sociedade, a lógica seria que todos deveriam ficar do lado de fora, vivendo em conjunto com os outros membros da comunidade. Contudo, a fala de Dexter denota que a questão da reinserção nem sempre é alcançada, sendo necessária uma espécie de prova para decidir quem conseguirá o atestado de aptidão, que, no olhar dele, seria a medida de liberdade assistida.

Para que a medida socioeducativa atinja o objetivo de reinserir o jovem à sociedade, ela deve ser plenamente aplicada em todos os seus aspectos, sem negligenciar nenhum dos procedimentos e acompanhamentos que são feitos. Nas duas entrevistas, os dois jovens reclamaram que o acompanhamento não foi bem realizado, faltando informações sobre o cumprimento da medida. Os dois jovens também afirmaram que gostariam que os atendimentos fossem menos burocráticos, menos protocolares e mais personalizados à experiência de vida deles.

Negra Li disse que foi determinado a ela o cumprimento do período de seis meses de medida de liberdade assistida. Contudo, esse prazo durou um ano e meio, pois o atendimento era falho, gerando muitos atrasos. A medida de liberdade assistida tem duração prevista de seis meses, podendo ser prorrogada, revogada ou substituída por outra medida socioeducativa. Talvez a medida de Negra Li tenha sido prorrogada, por isso ultrapassou o prazo de seis meses. Mas, por sua entrevista, se isso aconteceu, a jovem não ficou sabendo ou não explicaram, de forma clara, como se daria a prorrogação.

“Às vezes não tinha psicólogo, às vezes não tinha o profissional na UAMA, ou não tinha agenda, não tinha horário, ou o CRAS (acho que era o CRAS⁸³ que

⁸³ CRAS – Centro de Referência de Assistência Social. Funciona como porta de entrada aos serviços de assistência social prestados pelo Estado.

fazia) tava fechado. Então, assim, às vezes tinha uma falta de estrutura ali mesmo e aí eu tinha que ficar mais tempo porque não dava pros encontros acontecerem quando tinham que acontecer. Isso fez demorar um pouco mais.” (Fala de Negra Li)

Além do problema dos atrasos, Negra Li revela que quando havia o atendimento, este, por vezes, não era satisfatório. A jovem reclamou que o tratamento que recebeu dos profissionais responsáveis era muito impessoal, como se eles não se importassem com ela.

“Eu queria que tivesse tido mais acompanhamento. Na verdade, eu queria que tivesse tido o mínimo de acompanhamento. Porque eu era atendida por uma psicóloga no Recanto [das Emas] e, assim, era muito automático, sabe, as conversas que a gente tinha. É claro que não tem que criar essa relação, sabe, até porque é antiético, né, psicólogo e tal e a pessoa que tá sendo atendida, mas era muito seguindo protocolos, sabe, muito de processo, ‘aquilo, aquilo, aquilo, tã nã nã nã, ok, tá liberada. Então, era muito superficial, acho que essa é a palavra. Não tinha aquela introdução pra saber da sua vida, como é que tava tã nã nã nã. Era basicamente seguir protocolos, fazer perguntas, anotar num papel, te liberar e marcar o próximo encontro. Bem automático.” (Fala de Negra Li)

A fala de Negra Li revela que a jovem se percebe como uma cidadã que possui seus direitos. A jovem reflete sobre o acompanhamento que teve durante o cumprimento da medida e compreende que seus direitos foram somente parcialmente atendidos. Ela entende que o serviço não foi satisfatório em alguns aspectos. De acordo com sua fala, parece que o cumprimento da medida de liberdade assistida pode ser resumido a seguir protocolos burocráticos e assinar documentos, faltando a atenção personalizada a cada adolescente.

Conclusão

A questão da segurança pública no Brasil é extremamente complexa. A impressão é que entramos em um ciclo de violência que se retroalimenta. Convivemos com taxas de mortes que lembram as de territórios que estão em guerra, a sensação de insegurança da população aumenta, estimulada pelo alarde que a grande mídia faz sobre a situação. Para piorar, o país enfrenta um momento de turbulência política, com um presidente que age como se ainda estivesse em campanha eleitoral, inflamando a intolerância entre seus seguidores.

Neste cenário caótico, alguns grupos são escolhidos como alvos da ira popular, incentivados pela mídia e agora também pelo governo⁸⁴, tais como os jovens que cumprem medidas socioeducativas. A estes grupos, a população em geral reserva somente o ódio e o desejo de vingança, que podem ser realizados por meio de punições cada vez mais severas.

Não há, ao contrário do que pregam determinados grupos, soluções simplistas para resolver o problema da segurança pública no país. Contudo, é importante ressaltar que há anos a abordagem da questão se dá a partir do viés da repressão, uma herança que o Brasil ainda carrega do regime militar.

A “teoria da curvatura da vara”, do professor Demerval Saviani, pode contribuir para a mudança da abordagem desse problema. O autor aponta que, para endireitar uma vara curva, não basta deixá-la reta, é preciso exercer uma força no sentido oposto. Da mesma maneira, em um embate ideológico, como é o caso da questão dos jovens que cumprem medidas socioeducativas,

não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum. E para isso nada melhor do que demonstrar a falsidade daquilo que é tido como obviamente verdadeiro demonstrando ao mesmo tempo a verdade daquilo que é tido como obviamente falso (SAVIANI, 2006, p. 60).

Seguindo a teoria da curvatura da vara de Saviani, o objetivo não deve ser entortá-la no sentido contrário, mas sim encontrar um ponto de equilíbrio que ao final a deixe o mais reta possível.

Por certo, faz parte do educar a imposição de limites, não para alcançar a submissão ou substituir a capacidade de tomada de decisões, mas para estabelecer

⁸⁴ Aqui, é importante ressaltar, não se trata somente do governo federal. Alguns estados também possuem como governantes indivíduos que promovem o discurso violento e higienista, como é o caso de Wilson Witzel, governador do Rio de Janeiro, que defendeu em sua campanha eleitoral que criminosos armados deveriam morrer com um tiro “na cabecinha”.

referenciais e garantir que os indivíduos possam responder por suas próprias escolhas (COSTA, 2017). Os limites e, mais importante ainda, a compreensão de suas razões são instrumentos pedagógicos. O que não é pedagógico é a arbitrariedade (CRAIDY, 2017), a simples imposição de regras e normas que não dialogam com os jovens, aumentando a probabilidade de que elas sejam desrespeitadas por estes.

A punição pode ter a função de levar o autor do ato infracional a reconhecer o quanto foi negativa a ação infracional e ser também fator de superação da culpa e de busca de novas formas de comportamento; neste sentido ela é também educativa contando que não signifique negação do sujeito, de sua dignidade. Assim será reparadora e não humilhante nem desrespeitosa para com a pessoa do adolescente. Deverá ter o sentido de tomada de consciência e não de vingança ou vitimização. A questão é o sentido que a punição adquire para o adolescente. Se for significativa será educativa (CRAIDY, 2017, p. 90).

O cumprimento de medida socioeducativa deve ser visto como algo momentâneo na vida de um adolescente, não podendo ser um estigma a ser carregado durante toda sua vida. É preciso, de acordo com Guerra (2017), que as ferramentas burocráticas sejam transformadas, pois quase nada é conhecido sobre esses jovens além do que consta em seus registros institucionais. Enquanto o jovem for analisado por diferentes setores, com ênfase aos pontos em que ele falhou em sua vida, a sua formação como cidadão não será concretizada.

A medida socioeducativa de liberdade assistida tem em seu pilar a função de ser um momento de transição na vida do jovem que cometeu ato infracional. Seu objetivo é responsabilizar o adolescente pelo ato cometido, mas não o condenar eternamente por isso. A finalidade é prepará-lo para uma vida longe do sistema carcerário. Para isso, a educação tem papel fundamental, já que ao frequentar a escola o jovem não apenas terá acesso à educação formal e à escolarização - essenciais para a inserção no mercado de trabalho -, mas também participará do processo de socialização que ocorre dentro de todas as escolas, quando passamos a conviver com indivíduos e realidades diferentes.

Indubitavelmente, a passagem pelo sistema prisional deixa marcas no indivíduo. Angela Davis (2018, p. 41) afirma de forma incisiva e precisa que

não é necessário especular sobre viver com as consequências da prisão. Há evidências mais do que suficientes na vida dos homens e mulheres que se viram nas mãos de instituições cada vez mais repressivas e que tiveram o acesso à família, à comunidade, às oportunidades educacionais, ao trabalho produtivo e criativo e aos lazeres mental e físico negado. E há evidências ainda mais contundentes do prejuízo causado pela expansão do sistema prisional nas escolas localizadas em comunidades pobres e de cor que replicam as estruturas e os regimes da prisão. Quando crianças frequentam escolas que valorizam mais a disciplina e a segurança do que o conhecimento e o desenvolvimento intelectual, estão frequentando instituições que as preparam para a prisão.

A pandemia de Covid-19 afetou a vida escolar de centenas de milhares de estudantes ao redor do planeta. No Brasil, a pandemia serviu para explicitar ainda mais as diferenças sociais existentes no país. Enquanto jovens que estudavam em escolas particulares continuaram tendo suas aulas através da internet, muitos estudantes de escolas pública não tinham sequer como acessar o conteúdo enviado pela escola por meio das plataformas de ensino remoto.

Os jovens que cumprem a medida de liberdade assistida no DF também foram atingidos pela pandemia de Covid-19 das mais diversas maneiras. Primeiramente, eles foram afetados no atendimento realizado pelos profissionais das GEAMAs, que anteriormente era presencial e precisou migrar para a modalidade remota, em face da impossibilidade de contato direto que poderia propagar a doença entre jovens e profissionais. Em segundo lugar, com o fechamento das escolas para aulas presenciais, muitos deles foram prejudicados por não possuírem as condições materiais necessárias para acompanhar as aulas e realizar as atividades remotamente. Com isso, o cumprimento da medida ficou duplamente prejudicado, uma vez que eles não receberam o acompanhamento ideal por parte das GEAMAs, tampouco conseguiram concluir seus estudos de maneira satisfatória durante o ano de 2020.

Não é possível avaliar a lacuna pedagógica que a pandemia vai deixar na educação brasileira, pois ela ainda não acabou e é provável que no ano de 2021 precisemos novamente de períodos de *lockdown* devido as novas ondas da doença. Contudo, já é possível constatar a existência desse hiato, cabendo às autoridades na área de educação precisam apresentar propostas para amenizar as consequências negativas decorrentes da pandemia, que poderá agravar ainda mais as desigualdades existentes no Brasil.

Este trabalho procurou conhecer a trajetória de vida e a trajetória escolar de dois jovens que cumpriram a medida socioeducativa de liberdade assistida no Distrito Federal. Mesmo cada um deles tendo suas próprias particularidades, é possível notar como a vida pessoal se entrelaça com a vida escolar e como essas duas estão ligadas ao cumprimento de medidas socioeducativas.

Dexter relata que sua vida escolar foi péssima, repleta de reprovações, com momentos de evasão e marcada por problemas de comportamento. O jovem, que tem oito passagens no sistema socioeducativo, afirma que só voltou a estudar por conta do cumprimento da medida de liberdade assistida. No caso de Negra Li, pode-se traçar uma linha que começa com o falecimento de seu pai, ao qual a jovem era muito afeiçãoada; passa pela sua primeira reprovação escolar, no último ano do ensino fundamental, indo

para um momento de evasão escolar no seguinte, culminando com a entrada no sistema socioeducativo no mesmo ano.

Os dois jovens também apontam como a inserção no mercado de trabalho - através de programas de estágio ou de jovem aprendiz - é importante para que eles se mantenham fora do sistema educativo e deem continuidade aos estudos. Dexter contou que gostou do período em que trabalhou como jovem aprendiz em uma concessionária de veículos, quando, segundo o jovem, não se envolveu com nenhuma atividade ilícita. Negra Li também ressalta que o estágio foi fundamental para que ela continuasse estudando e ajudasse com as finanças da casa sem retornar ao sistema socioeducativo.

A pesquisa mostrou que a discussão sobre a redução da maioria penal no país é, de fato, improdutivo. O relatório do Conselho Nacional de Justiça sobre as taxas de reiterações de adolescentes no sistema educativo é consideravelmente menor do que a taxa de reincidência dos adultos no sistema prisional. Além disso, como Negra Li explicou em sua entrevista, se ela tivesse sido privada de sua liberdade com dezesseis anos, ela não teria dado continuidade aos estudos e nem teria começado a trabalhar. As medidas socioeducativas, mesmo com suas falhas, continuam sendo social e economicamente mais vantajosas do que o modelo prisional destinado aos adultos.

Atualmente, Negra Li continua trabalhando e começou o seu curso universitário. Já Dexter, que possui uma grande distorção idade-série, ainda no início do ano letivo de 2020 envolveu-se em uma briga na escola. Por conta do ocorrido, foi transferido para outra instituição de ensino que possuía EJA 2º segmento no período noturno, distante, contudo, de onde mora. Com sua transferência para outra escola e com a suspensão das aulas presenciais por conta da pandemia de Covid-19, perdi o contato com o jovem e é provável que ele tenha abandonado os estudos no último ano do ensino fundamental.

Referências

ADORNO, Sérgio; LIMA, Renato Sérgio; BORDINI, Eliana B. T. **O adolescente na criminalidade urbana em São Paulo**. Brasília: MJ/SEDH, 1999.

AGUIRRE, Luis Pérez. Si digo educar para los derechos humanos. **Revista DEHUIDELA**, Costa Rica, n. 15, p. 49-56, 2007. Disponível em: <<http://www.corteidh.or.cr/tablas/r24458.pdf>>. Acesso em: 04 agosto 2020.

ALEXANDER, Michelle. **A nova segregação: racismo e encarceramento em massa**. Tradução de Pedro Davoglio. São Paulo: Boitempo, 2017.

ALMEIDA, Angela Maria de Oliveira. Adolescentes em manchete (policial). In: PAVIANI, A.; FERREIRA, I. C. B.; BARRETO, F. F. P. (Orgs.) **Brasília: dimensões da violência urbana**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2015. p. 221-251.

BARBETTA, Alfredo. et al. A implementação das medidas socioeducativas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente. In: VOLPI, M. (Org.) **O adolescente e o ato infracional**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2015. p. 13-60.

BAUER, Martin; AARTS, Bas. A construção do corpus: um princípio para a coleta de dados qualitativos. In: _____; GASKELL, G. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 39-63.

_____. In: _____; GASKELL, George; ALLUM, Nicholas. Qualidade, quantidade e interesses do conhecimento: evitando confusões. In: _____; GASKELL, G. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 17-36.

BERMÚDEZ, Ana Carla; MADEIRO, Carlos. Com atraso, Brasil se aproxima de meta de alfabetização de 2015. **UOL Educação**, 2020. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/noticias/2020/07/15/com-atraso-brasil-se-aproxima-de-meta-de-alfabetizacao-de-2015.htm>>. Acesso em: 15 julho 2020.

BISINOTO, Cynthia. Ser professor(a) na socioeducação: rede de sentidos e significados. In: _____. (Org.) **Docência na Socioeducação: a experiência de um processo de formação continuada**. Brasília: FUP-UnB, 2017. p. 19-53.

_____. et al. Socioeducação: origem e significado. **Psicologia em estudo**, Maringá, v. 20, n. 4, p. 575-585, out./dez. 2015.

BOBBIO, Norberto. **Da estrutura à função: novos estudos de teoria do direito**. Tradução de Daniela B. Versiani. Barueri: Manole, 2007.

BORGES, Juliana. **Encarceramento em massa**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

BRASIL. Lei n. 8.069/1900. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Brasília, 1990.

_____. Conanda. **Resolução n. 119, 2006**, Brasília, 2006.

_____. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

_____. Lei n. 12.594/2012. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**, Brasília, 2012.

_____. **Plano Nacional de Atendimento Socioeducativo:** diretrizes e eixos operativos para o SINASE. Brasília: Presidência da República, 2013.

_____. Lei n. 13.005/2014, Brasília, 2014. Plano Nacional de Educação 2014-2024.

_____. **Relatório da Pesquisa Nacional das Medidas Socioeducativas em Meio Aberto no Sistema Único de Assistência Social.** Ministério do Desenvolvimento Social. Brasília, p. 205. 2018.

_____. **Constituição (1988).** Brasília: Senado Federal, 2019. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, consolidado até a Emenda Constitucional nº 102/2019.

_____. **Levantamento nacional de informações penitenciárias, atualização junho de 2017.** Brasília: Ministério da Justiça e Segurança Pública, Departamento Penitenciário Nacional, 2019.

_____.; CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA (CNJ). **Reentradas e reiterações infracionais:** um olhar sobre os sistemas socioeducativo e prisional brasileiros. Brasília: CNJ, 2019.

CABEZUDO, Alicia. Educación para la Paz: una construcción de la memoria, la verdad y la justicia. Desafío pedagógico de nuestro tiempo em América Latina. In: RODINO, A. M., et al. (Orgs.) **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina.** João Pessoa: CCTA, 2016. p. 453-477.

CARBONARI, Paulo César. Sujeito de direitos humanos: questões abertas e em construção. In: SILVEIRA, R. M. G., et al. (Orgs.) **Educação em direitos humanos: fundamentos teórico-metodológicos.** João Pessoa: Editora Universitária, 2007. p. 169-186.

_____. **Direitos Humanos:** sugestões pedagógicas. 2. ed. Brasília: Editora IFIBE, 2014.

_____. Porque educação em direitos humanos. Bases para a ação político-pedagógica. In: RODINO, A. M., et al. **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina.** João Pessoa: CCTA, 2016. p. 251-275.

CARMO, Marlúcia Ferreira do. **A nova face do menorismo:** o extermínio da condição de sujeito de direitos dos adolescentes e jovens em medida socioeducativa de internação no Distrito Federal. Brasília: UnB, 2015. 200 p. (Tese de Doutorado)

CARVALHO, Salo. O encarceramento seletivo da juventude negra brasileira: a decisiva contribuição do Poder Judiciário. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade Federal de Minas Gerais,** Belo Horizonte, n. 67, p. 623-652, Jul.-Dez 2015.

COMERLATO, Denise. Letramento, alfabetização e vulnerabilidade social. In: CRAIDY, C. M.; SZUCHMAN, K. (Orgs.) **Socioeducação:** fundamentos e práticas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017. p. 103-109.

COMPANHIA DE PLANEJAMENTO DO DISTRITO FEDERAL (CODEPLAN). **Retratos sociais 2018: Perfil demográfico da população jovem do Distrito Federal.** Codeplan. Brasília, p. 11. 2020.

COSTA, Ana Paula Motta. Os direitos dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas e sistema constitucional brasileiro. In: CRAIDY, C. M.; SZUCHMAN, K. (Orgs.) **Socioeducação:** fundamentos e práticas. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017. p. 17-32.

CRAIDY, Carmem Maria. Medidas socioeducativas e educação. In: _____.; SZUCHMAN, K. (Orgs.) **Socioeducação:** fundamentos e práticas. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017. p. 85-101.

DAVIS, Angela. **Estarão as prisões obsoletas?** Tradução de Marina Vargas. Rio de Janeiro: Difel, 2018.

DAYRELL, Juarez; JESUS, Rodrigo Ednilson de. Juventude, ensino médio e os processos de exclusão escolar. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 407-423, abr./jun. 2016.

DEMO, Pedro. O que resta da escola na vida. **Prof. Pedro Demo - Blogspot**, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1swMQ-4m1DKJ4Nhfa_CbxrR4upYKZLPBG/view>. Acesso em: 16 Julho 2020.

ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2000.

Flick, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: o nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramalhe. 42. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FUCHS, Marcus; FUCHS, Andréa. Prefácio. In: SALES, M. A. **(In)visibilidade perversa**: adolescentes infratores como metáfora da violência. São Paulo: Cortez, 2007. p. 13-19.

GALLARDO, Helio. **Teoria crítica**: matriz e possibilidade de direitos humanos. Tradução de Patricia Fernandes. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

GASKELL, George. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M.; _____ (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GIROTTI, Willian Mella; PONZIO, Vera. Da liberdade assistida à assistência em liberdade. In: CRAIDY, C. M.; SZUCHMAN, K. (Orgs.). **Socioeducação**: fundamentos e práticas. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017. p. 171-178.

GOFFMAN, Erving. **Manicômios, prisões e conventos**. Tradução de Dante Moreira Leite. São Paulo: Editora Perspectiva, 1974.

_____. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1988.

GOMES, Clara Costa; CONCEIÇÃO, Maria Inês Gandolfo. Sentidos da trajetória de vida para adolescentes em medida de liberdade assistida. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 47-58, jan.-mar. 2014.

GUERRA, Andréa. Educar para a cidadania: nas fronteiras da socioeducação. **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 2, p. 260-274, maio/ago. 2017.

HOOBS, bell. Educação democrática. In: CÁSSIO, F. (Org.) **Educação contra a barbárie**: por escolas democráticas e a liberdade de ensinar. Tradução de Pedro Davoglio. São Paulo: Boitempo, 2019. p. 199-207.

IANNI, Octavio. Entretenimento e cultura da violência. **Revista Fórum**, n. 7, Outubro 2011. Disponível em: <<https://revistaforum.com.br/revista/7/entretenimento-e-cultura-da-violencia/>>.

IBGE. **Características gerais dos domicílios e dos moradores**: 2017. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento, 2018.

_____. **PNAD contínua: educação**: 2017. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento, 2018.

IDOETA, Paula Adamo. Pandemia deve intensificar abandono de escola entre alunos mais pobres. **BBC News Brasil**, 2020. Disponível em: <<https://www.bbc.com/portuguese/brasil-53476057>>. Acesso em: 20 setembro 2020.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA); FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA (FBSP). **Atlas da violência 2020**. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo, p. 96. 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2018**. Brasília: INEP, 2019.

JASMIN, Marcelo Gantus; CASAMASSO, Marco Aurélio Lagreca; BARBOSA, Márcio Ferraz. Para uma história de legislação sobre o menor. **Revista de Psicologia**, Fortaleza, v. 4, n. 2, p. 81-103, Jul./Dez. 1986.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista narrativa. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.) **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A Guareschi. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. p. 90-113.

KAPLAN, Carina Viviana. A juventude como condição estigmatizante: relações entre desigualdade, violência e experiência escolar. **Linhas Críticas: revista da Faculdade de Educação - UnB**, Brasília, v. 18, n. 37, p. 599-616, Set.-Dez. 2012.

KOERNER JÚNIOR, Ralf. A menoridade é carta de alforria? In: VOLPI, M. (Org.) **Adolescentes privados de liberdade: a normativa nacional e internacional & reflexões acerca da responsabilidade penal**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2014. p. 163-207.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire, mais do que nunca**: uma biografia filosófica. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. **A construção do saber: manual de metodologia de pesquisa em ciências humanas**. Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed, 1999.

MAGENDZO, Abraham. **Educación en derechos humanos: un desafío para los docentes de hoy**. Santiago: LOM Ediciones, 2006.

_____. La educación em derechos humanos y la justicia social. In: RODINO, A., et al. (Orgs.) **Cultura e educação em direitos humanos na América Latina**. João Pessoa: UFPB, 2014.

MANNHEIM, Karl. El problema de las generaciones. **Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)**, n. 62, p. 193-242, Abril-Junho 1993. trad. Ignacio Sánchez de la Yncera.

MARINO, Adriana Simões. A responsabilização "especial" do adolescente autor de ato infracional. **Margem esquerda**, São Paulo, n. 21, p. 27-30, Outubro 2013.

MÉNDEZ, Emilio Garcia. A criança e seus direitos na América Latina: quando o passado ameaça o futuro. In: CRAIDY, C. M.; SZUCHMAN, K. (Orgs.) **Socioeducação: fundamentos e práticas**. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2017. p. 33-43.

MINAYO, Maria Cecília Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

MISSE, Michel. Crime, sujeito e sujeição criminal: aspectos de uma contribuição analítica sobre a categoria "bandido". **Lua Nova**, São Paulo, n. 79, p. 15-38, 2010.

MONTEIRO, Cláudio Dantas. 'Pebas' e 'vagabundos': A representação midiática de criminosos no programa DF Alerta. **Dilemas - Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 827-848, Set.-Dez. 2020.

MORAES, Ana Luiza Zago. Um contraponto ao clamor pela redução da maioria penal. **Margem esquerda**, São Paulo, n. 21, p. 31-35, Outubro 2013.

MORENO, Ana Carolina; TENENTE, Luiza; FAJARDO, Vanessa. 'Escola sem Partido': entenda a polêmica em torno do movimento e seus projetos de lei. **G1 Educação**, 2016. Disponível em: <<https://g1.globo.com/educacao/noticia/entenda-a-polemica-em-torno-do-escola-sem-partido.ghtml>>. Acesso em: 24 junho 2020.

NOHL, Arnd-Michael. Narrative interview and documentary interpretation. In: BOHNSACK, R.; PFAFF, N.; WELLER, W. (Orgs.) **Qualitative analysis and documentary method in international educational research**. Opladen: B. Budrich, 2010. p. 195-217.

OLIVEIRA, Maria de Fátima Cabral Barroso de. A violência da redução da maioria penal. **Revista Síntese de Direito Penal e Processual Penal**, Porto Alegre, p. 319-334, Out.-nov. 2016.

OUVRY, Olivier. Adolescência e violência. In: AMPARO, D. M. D., et al. (Orgs.) **Adolescência e violência: teorias e práticas nos campos clínico, educacional e jurídico**. Brasília: Liber Livro; Editora Universidade de Brasília, 2010. p. 19-44.

PADOVANI, Andréa Sandoval; RISTUM, Marilena. A escola como caminho socioeducativo para adolescentes privados de liberdade. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 4, p. 969-984, out./dez. 2013.

PASTANA, Débora Regina. Estado punitivo brasileiro: a indeterminação entre democracia e autoritarismo. **Civitas**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 27-47, jan.-abr. 2013.

PETRY, Heloísa; NASCIMENTO, Deise Maria. "Tá com dó? Leva pra casa!" Análise dos discursos favoráveis à redução da maioria penal em rede social. **Psicol. cien. prof.**, Brasília, v. 36, n. 2, p. 426-438, Abr.-Jun. 2016.

RAMIDOFF, Mário Luiz. **Sinase: Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2017.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2017.

RIZZINI, Irene. Crianças e menores - do Pátrio Poder ao Pátrio Dever. Um histórico da legislação para a infância no Brasil. In: _____; PILOTTI, F. (Orgs.) **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009a. p. 97-149.

- RIZZINI, Irma. Meninos desvalidos e menores transviados: a trajetória da assistência pública até a Era Vargas. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. (Orgs.) **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009b. p. 225-286.
- RODRIGUES, Tiago Nogueira Hyra Chagas. Sobre violências e pedagogias. In: RIFIOTIS, T.; _____ (Orgs.) **Educação em direitos humanos: discursos críticos e temas contemporâneos**. 2. ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2011. p. 155-177.
- ROLIM, Marcos. **A formação de jovens violentos: estudo sobre a etiologia da violência extrema**. Curitiba: Appris, 2016.
- ROSENTHAL, Gabriele. História de vida vivenciada e história de vida narrada. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 227-249, maio-ago. 2014.
- ROVARON, Marília. Nós e os outros: reflexões acerca da política de criminalização da juventude pobre. **Margem esquerda**, São Paulo, n. 21, p. 36-43, Outubro 2013.
- SALES, Mione Apolinário. **(In)visibilidade perversa: adolescentes infratores como metáfora da violência**. São Paulo: Cortez, 2007.
- SÁNCHEZ RUBIO, David. **Derechos humanos instituyentes, pensamiento crítico y praxis de liberación**. Ciudad de México: Akal, 2018.
- SANDRINI, Paulo Roberto. **O controle social da adolescência brasileira: gênese e sentidos do Estatuto da Criança e do Adolescente**. Florianópolis: UFSC, 2009. 164 p. (Tese de Doutorado).
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o político e o social na pós-modernidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 38. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.
- SCHÜTZE, Fritz. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.) **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Tradução de Denilson Werle. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 210-222.
- _____. Análise sociológica e linguística de narrativas. **Civitas**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. e11-e52, maio-ago. 2014.
- SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL (SEEDF). **Diretrizes Pedagógicas: escolarização na socioeducação**. Brasília: [s.n.], 2014.
- SECRETARIA DE JUSTIÇA E CIDADANIA DO DISTRITO FEDERAL (SEJUS-DF). **Anuário do atendimento socioeducativo inicial no Núcleo de Atendimento Integrado – NAI/UAI-DF**. Secretaria de Justiça e Cidadania do Distrito Federal. Brasília, p. 70. 2020.
- SIERRA, Vânia Morales; OLIVEIRA, Michele. O SINASE e os desafios do novo paradigma social diante dos processos de sujeição criminal. **[Syn]thesis**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 19-26, 2014.
- SILVA, Ivani Ruela Oliveira; SALLES, Leila Maria Ferreira. Adolescente em liberdade assistida e a escola. **Estudos de Psicologia**, Campinas, v. 28, n. 3, p. 353-362, jul.-set. 2011.

SILVA, Silmara Carneiro e. Socioeducação e juventude: reflexões sobre a educação de adolescentes e jovens para a vida em liberdade. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 14, n. 2, p. 96-118, jan.-jun. 2012.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SOLIS, Victor Nigro Fernandes. Desigualdades e vulnerabilidades na educação diante. **DILEMAS: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, Rio de Janeiro, p. 1-15, 2020. Reflexões na Pandemia (seção excepcional).

SOUSA JÚNIOR, José Geraldo de. Algumas questões relevantes para a compreensão dos direitos humanos: problemas históricos, conceituais e de aplicação. In: PULINO, L. H. C. Z., et al. **Educação em e para os direitos humanos**. Brasília: Paralelo 15, v. II, 2016. p. 31-71.

SOUSA, Nair Heloísa Bicalho de. Retrospectiva histórica e concepções da educação em e para os direitos humanos. In: PULINO, L. H. C., et al. **Educação em e para os direitos humanos**. Brasília: Paralelo 15, v. II, 2016. p. 73-124.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2008.

VERONESE, Joseane Rose Petry. **Os direitos da criança e do adolescente**. São Paulo: LTR Editora, 1999.

_____. O adolescente autor de ato infracional sob a perspectiva da intersectorialidade. **Revista do Direito UNISC**, Santa Cruz do Sul, n. 47, p. 125-143, Set.-Dez. 2015.

_____; RODRIGUES, Walkíria Machado. A figura da criança e do adolescente no contexto social: de vítimas a autores de ato infracional. In: _____.; SOUZA, M. P.; MIOTO, R. C. T. (Orgs.) **Infância e adolescência, o conflito com a lei: algumas discussões**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2001. p. 9-37.

VIEIRA, Cleverton Elias.; VERONESE, Josiane Rose Petry. **Limites na educação: sob a perspectiva da Doutrina da Proteção Integral, do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Florianópolis: OAB/SC Editora, 2006.

VOGEL, Arno. Do Estado ao Estatuto. Propostas e vicissitudes da política de atendimento à infância e adolescência no Brasil contemporâneo. In: RIZZINI, I.; PILOTTI, F. **A arte de governar crianças: a história das políticas sociais, da legislação e da assistência à infância no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 287-321.

VOLPI, Mário. **Sem liberdade, sem direitos: a privação de liberdade na percepção do adolescente**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **O adolescente e o ato infracional**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

WACQUANT, Loïc. **As prisões da miséria**. Tradução de André Telles e Maria Luiza X. de A. Borges. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

_____. Marginalidade, etnicidade e penalidade na cidade neoliberal: uma cartografia analítica. **Tempo social**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 139-164, jul.-dez. 2014.

WEISHEIMER, Nilson. As juventudes e seus sujeitos: trajetórias de estudos e categorias teórico-operacionais. In: SILVA, T. A. A. D. (Org.) **As juventudes e seus diferentes sujeitos**. Recife: EDUFRPE, 2017. p. 9-18.

WELLER, Wivian.; PFAFF, Nicolle. Pesquisa qualitativa em Educação: origens e desenvolvimentos. In: _____; _____. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 12-28.

Apêndices

Apêndice I – Termo de consentimento livre e esclarecido

Eu, _____, declaro por meio deste termo que concordei em ser entrevistado(a) por Fernanda Mac-Ginity Moraes Rego em sua pesquisa de mestrado no Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Cidadania da Universidade de Brasília (PPGDH-UnB) intitulada *Adolescentes em conflito com a lei: a medida socioeducativa de liberdade assistida como instrumento de formação de sujeito de direitos*.

Eu afirmo que aceitei ser entrevistado(a) por vontade própria, sem receber qualquer tipo de incentivo financeiro, com a única finalidade de colaborar para o sucesso da pesquisa. Minha colaboração se fará por meio de entrevista semiestruturada e o acesso e análise dos dados obtidos por meio dela serão feitos somente pela pesquisadora e sua orientadora, a Prof.^a Dr.^a Nair Heloísa Bicalho de Sousa. Foi esclarecido que minha identidade será mantida em sigilo absoluto em todos os momentos da pesquisa, que eu posso me recusar a responder as perguntas feitas pela pesquisadora e que posso retirar, a qualquer momento, minha autorização para participar do estudo, sem sofrer prejuízo ou constrangimento.

Foi-me informado, também, que o objetivo da pesquisa é, em linhas gerais, fazer uma reflexão sobre a medida socioeducativa de liberdade assistida a partir do ponto de vista do(a) jovem que já cumpriu tal medida. A pesquisadora se colocou à disposição para tirar dúvidas referentes a minha participação e à pesquisa por meio de contato telefônico ou via e-mail.

Brasília, ____ de _____ de ____.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Assinatura da orientadora: _____

Apêndice II – Roteiro de entrevista narrativa com os jovens

BLOCO I – TRAJETÓRIA DE VIDA

Pergunta principal: Você pode me falar um pouco da história da sua vida?

- 1) Como era/é a sua relação com seus pais ou seus responsáveis?
- 2) Como é/era a sua relação com os demais membros da sua família?
- 3) O que você gostaria que tivesse sido diferente na sua vida?

BLOCO II – TRAJETÓRIA ESCOLAR

Pergunta principal: O que você pensa sobre a escola?

- 4) Como foi a sua vida escolar até esse momento?
- 5) Qual é a sua relação com os professores?
- 6) Você já abandonou a escola em algum momento da sua vida?
- 7) Você pretende dar continuidade aos estudos daqui para frente?
- 8) O que você gostaria que tivesse sido diferente em sua vida escolar?

BLOCO III – EXPERIÊNCIA COM A MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE LIBERDADE ASSISTIDA

Pergunta principal: Como foi a sua experiência com o sistema socioeducativo?

- 9) Na sua opinião, qual é a função da medida socioeducativa de liberdade assistida?
- 10) Houve alguma mudança na sua vida após cumprir a medida de liberdade assistida?
- 11) O que você gostaria que tivesse sido diferente durante o período em que você cumpriu a medida de liberdade assistida?
- 12) Qual a sua opinião sobre a redução da maioridade penal?

BLOCO FINAL

Pergunta principal: Não tenho mais perguntas, existe mais algum assunto que você gostaria de falar?

Apêndice III – Roteiro de entrevista com as servidoras da GEAMA Samambaia

BLOCO I – A ATUAÇÃO DA UAMA NA PANDEMIA

- 1) Como a UAMA se adaptou para fazer o acompanhamento dos jovens em liberdade assistida durante a pandemia?
- 2) A pandemia acentuou a vulnerabilidade de alguns setores mais desfavorecidos da sociedade. Vocês notaram se os jovens que cumprem a medida socioeducativa e seus familiares enfrentaram problemas nesse quesito?
- 3) Em que medida a pandemia interferiu no cumprimento da medida socioeducativa de liberdade assistida?

BLOCO II – A EDUCAÇÃO DOS JOVENS EM LIBERDADE ASSISTIDA DURANTE A PANDEMIA

- 4) Frequentar a escola é uma das partes mais importantes da medida socioeducativa de liberdade assistida. Como está sendo feito o acompanhamento da vida escolar desses jovens durante a pandemia?
- 5) Os jovens que cumprem a medida socioeducativa de liberdade assistida conseguem acessar a plataforma Escola em Casa?
- 6) Os jovens têm ido buscar os materiais impressos nas escolas?
- 7) Quais são as maiores dificuldades que esses jovens estão enfrentando na educação durante a suspensão das aulas presenciais?
- 8) O que você acha que poderia ser feito para facilitar a continuidade desses jovens na escola?
- 9) Se os jovens não estiverem acompanhando as aulas pela plataforma Escola em Casa ou pelos materiais impressos distribuídos pelas escolas, quais serão as consequências para eles em relação ao cumprimento da medida socioeducativa de liberdade assistida?

BLOCO III – VISÃO SOBRE A MEDIDA SOCIOEDUCATIVA DE LIBERDADE ASSISTIDA

- 10) Na sua opinião, qual é a função da educação dentro da medida socioeducativa de liberdade assistida?
- 11) Como você acha que a educação remota vai impactar na medida socioeducativa de liberdade assistida?